

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUE FAVORECEM A  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DO ESTUDANTE:  
o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola**

**JONES GODINHO**

**MANAUS - AM  
2015**

**JONES GODINHO**

**ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUE FAVORECEM A  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DO ESTUDANTE:  
o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante

**MANAUS - AM  
2015**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G585a Godinho, Jones  
Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola / Jones Godinho. 2015  
139 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Lucíola Inês Pessoa Cavalcante  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Metodologias ativas. 2. Ensino Médio. 3. Autonomia intelectual.  
4. Simulação da ONU. I. Cavalcante, Lucíola Inês Pessoa II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**JONES GODINHO**

**ABORDAGENS METODOLÓGICAS QUE FAVORECEM A CONSTRUÇÃO DA  
AUTONOMIA INTELLECTUAL DO ESTUDANTE:  
o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola**

Esta monografia foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM

---

Prof. Dr. Carlos Humberto Alves Correa – Membro  
Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM

---

Profa. Dra. Jussará Gonçalves Lummertz – Membro  
Faculdade La Salle Manaus – UNILASALLE

---

Profa. Dra. Michelle de Freitas Bissoli – Suplente  
Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM

**MANAUS - AM  
2015**

### *Dedicatória*

*Aos maiores incentivadores deste trabalho, meus pais e professores,  
por me ensinarem valores eternos e sempre, com paciência e  
dedicação, indicarem o melhor caminho a seguir.*

## **Agradecimentos**

Agradeço, primeiramente, a ajuda prestimosa de minha orientadora, Profa. Dra. Lucíola, pela acolhida, carinho, paciência e noites em claro lendo e analisando meus trabalhos, em especial, pelas orientações e atenção, sem as quais estes agradecimentos não teriam existido.

Agradeço a Profa. Dra. Jussará Lummertz, por ter me auxiliado na elaboração ainda do projeto de pesquisa, submetido à seleção do mestrado. Obrigado pelo tempo dedicado, e por ter acreditado no tema de minha pesquisa.

Agradeço aos meus professores do mestrado, em especial, ao Prof. Dr. Carlos Humberto e a Profa. Dra. Michelle Bissoli, os quais contribuíram imensuravelmente para a abertura de novos horizontes.

Agradeço aos professores da especialização em Ensino-Aprendizagem da Faculdade La Salle Manaus, em especial à Profa. Dra. Sandra Beltran Pedreros, com a qual tenho convivido e aprendido muito, pelo apoio e incentivo, principalmente em relação à pesquisa científica.

Agradeço ao Centro Educacional La Salle de Manaus, na pessoa do seu diretor, Ir. Flávio Azevedo, pela compreensão e autorização para a realização deste trabalho.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo auxílio financeiro investido no desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço a Deus por me garantir a saúde e a força de vontade para a batalha do dia a dia, sem as quais nunca conseguiria concluir este mestrado.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, pelas trocas e experiências vividas.

Agradeço, em especial, a meus pais, pelo exemplo de força, determinação e coragem, a meus familiares e amigos, principalmente com quem convivo nos últimos quatro anos, pelo incentivo e suporte para a realização deste trabalho.

*“Ninguém educa ninguém,  
ninguém educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si,  
mediatizados pelo mundo”  
(Paulo Freire)*

GODINHO, Jones. **Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante**: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2015.

## RESUMO

“Abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola” traz a análise de uma experiência com metodologias ativas, mais especificamente com um modelo de simulação das Nações Unidas (ONU), desenvolvido no contexto escolar com alunos do Ensino Médio, em uma escola particular na cidade de Manaus/AM. Neste sentido, aborda sobre o papel do professor na formação do estudante, frente aos desafios da docência, articulando autonomia profissional com autonomia intelectual, num movimento que põe em relevo as possibilidades de atuação do professor no tocante ao planejamento de suas aulas, às tarefas burocráticas exigidas, bem como à perda de autonomia nas grandes decisões do ponto de vista da organização escolar e do currículo, e as implicações daí decorrentes à qualidade de seu trabalho e, de modo especial, à aprendizagem do aluno. Discute, pois, as abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante, por meio de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em especial, o trabalho com projetos de ensino pautados na aprendizagem baseada em problemas e no estudo de caso, tendo, como exemplo, a simulação das Nações Unidas. Além de questionar os entraves e as dificuldades encontradas na escola sobre o processo de ensino e aprendizado, aponta para o que há de substantivo no trabalho docente, convidando o professor a desinstalar-se da função de mero executor de tarefas à artífice do processo ensino/aprendizagem. Além de análise bibliográfica sobre as abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia dos alunos, partindo de um etnométodo, foi realizado um estudo de caso, envolvendo o acompanhamento e a observação participante da atividade de simulação da ONU, entrevistas com alunos e professores, e a análise de documentos produzidos pelos estudantes. Nesse sentido, identificamos com nosso trabalho que, a rotinização e a conseqüente burocratização do trabalho docente tornam-se entraves a práticas pedagógicas mais eficazes, além de dificultar a construção da autonomia do estudante e do próprio professor. No entanto, mesmo diante deste quadro, percebeu-se que a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na escola, trouxe, aos alunos, mais dinamismo e entusiasmo, diálogo, cooperação e responsabilidade frente à construção do seu conhecimento, além de estimular o estudante a buscar/andar por conta própria, num exercício autônomo, contribuindo para a compreensão sobre a construção da autonomia, unindo formação intelectual ao processo de apropriação contínua de saberes e práticas.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas. Ensino Médio. Autonomia intelectual. Simulação da ONU.

## ABSTRACT

"Methodological approaches that favor the construction of the student's intellectual autonomy: working with simulation of the United Nations in school" brings the analysis of an experiment on active methodologies, specifically with a United Nations simulation model (UN), developed in the context school with high school students in a private school in the city of Manaus/AM. Therefore, discusses about the teacher's role in shaping the student, the challenges of teaching, combining professional autonomy with intellectual autonomy, a move that highlights the teacher's possibilities of action with regard to planning their lessons, to bureaucratic tasks required, as well as the loss of autonomy in major decisions from the perspective of school organization and curriculum, and the implications arising therefrom to the quality of their work and, in particular, to student learning. Therefore, argues methodological approaches that favor the construction of the student's intellectual autonomy, through active methods of teaching and learning, in particular, work with educational projects guided by the problem-based learning and case study, and, as an example, the simulation UN. Besides questioning the obstacles and difficulties encountered in school about the teaching and learning process, points to what is substantive in teaching, inviting teachers not to be a mere executor function of tasks, but the architect of teaching process learning. In addition to literature review on the methodological approaches that favor the construction of autonomy of students, from a ethnomethod, it conducted a case study, involving monitoring and participant observation of the UN simulation activity, interviews with students and teachers, and the analysis of documents produced by the students. However, we identify with our work, the routinization and the consequent bureaucratisation of teaching become barriers to more effective teaching practices, and it makes hard the construction of student autonomy and teacher himself. However, despite this situation, it was noted that the use of active methods of teaching and learning in school, brought, students, more dynamism and enthusiasm, dialogue, cooperation and responsibility towards the construction of knowledge, and stimulate student to look/walk on their own, in an autonomous exercise, contributing to the understanding of the construction of autonomy, uniting intellectual training to the process of continuous appropriation of knowledge and practices.

**Keywords:** Active methodologies. High school. Intellectual autonomy. UN simulation.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fluxograma da Mundo ONU La Salle .....	75
<b>Figura 2</b> – Método do Arco de Magueréz .....	108

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Comitês da Mundo ONU La Salle 2014 .....	76
<b>Quadro 2</b> – Orientações sobre a confecção da Revista Eletrônica .....	78
<b>Quadro 3</b> – Habilidade de pesquisa e levantamento de informações .....	79
<b>Quadro 4</b> – Habilidade na produção de material .....	82
<b>Quadro 5</b> – Documento de Posição Oficial (DPO) .....	84
<b>Quadro 6</b> – Os Debates nos Comitês .....	87
<b>Quadro 7</b> – Política de avaliação .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AMUN** – *Americas Model United Nations*

**CBERS** – *China-Brazil Earth-Resources Satellite*

**CCP** – Comissão de Construção da Paz

**CDH** – Conselho de Direitos Humanos

**COREDE/SERRA** – Conselho Regional de Desenvolvimento da Serra Gaúcha

**CS** – Conselho de Segurança

**DPO** – Documento de Posição Oficial

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**GPS** – *Global Positioning System*

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MOVA** – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**ONU-HABITAT** – Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos

**PBL** – *Problem Based Learning*

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SINUS** – Simulação das Nações Unidas para Secundaristas

**SOCHUM** – *Social, Humanitarian & Cultural*

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UCS** – Universidade de Caxias do Sul

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UNESCO** – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

**UNSCS** – *United Nations Security Council Secretariat*

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I - CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	18
1.1 O lugar de onde fala o pesquisador .....	23
1.2 A atividade de simulação das Nações Unidas Mundo ONU La Salle.....	25
1.3 O caráter etnometodológico da pesquisa .....	30
1.4 Os procedimentos adotados .....	34
<b>CAPÍTULO II - DA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA</b> .....	40
2.1 A escola e sua relação entre trabalho docente, autonomia e aprendizagem.....	43
2.2 A escola e sua relação com a autonomia intelectual .....	53
<b>CAPÍTULO III – AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL DO ESTUDANTE</b> .....	64
3.1 As “metodologias” de ensino e suas contribuições na aprendizagem dos estudantes .....	68
3.1.1 As metodologias ativas e suas possibilidades: o caso da simulação das Nações Unidas na escola .....	72
3.2 A perspectiva da interdisciplinaridade nas metodologias ativas.....	92
<b>CAPÍTULO IV – OS DESAFIOS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS E AS POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA</b> .....	96
4.1 Retomando: o que foi possível apontar .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	110
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>APÊNDICES</b> .....	122
<b>ANEXOS</b> .....	125

## INTRODUÇÃO

Mesmo após tanto debate sobre o assunto, constata-se que algumas abordagens metodológicas utilizadas em nossas escolas são capazes de favorecer e contribuir para a construção da autonomia intelectual do estudante, principalmente aquelas voltadas para estudos de casos reais e contextualizados, os quais exigem do estudante pesquisa, levantamento e análise de informações, bem como a busca por soluções a problemas reais do cotidiano. No entanto, teóricos da Educação, como Araújo (2003), Fazenda (1979), Gallo (2000), Lück (2010), Morin (1990), entre outros, afirmam que algumas abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem têm sido pouco eficazes para ajudar o estudante a desenvolver as competências de aprender a conhecer, a fazer, a ser e a compreender. Nesse sentido, uma educação orientada por essas competências objetiva que a aprendizagem não se torne passiva, teórica e livresca, mas que oportunize ao aluno ser protagonista do conhecimento, e este se dê pela relação entre sujeitos (professor e aluno) e objeto (conteúdo).

Neste cenário, surgiu a necessidade de compreendermos como algumas abordagens metodológicas podem favorecer a construção do conhecimento e a promoção da autonomia, visto que, de um modo geral, acredita-se que o conhecimento, transmitido pelo professor, precisa ser apreendido pelo estudante, que constrói o seu próprio conhecimento, num caminho autônomo em que possa elaborar e reelaborar suas ideias, confrontando o que já sabe com novas informações e com o conhecimento cientificamente produzido. Sendo assim, as opiniões e o conhecimento que o estudante tem a respeito daquilo que ele conhece, de onde ele vive e com quem ele convive, superam, também, o conceito pronto, trazido muitas vezes no livro-texto, ou que é ditado pelo professor em aula.

Atualmente, as propostas pedagógicas sugerem que educar significa preparar o indivíduo para responder às necessidades pessoais e aos anseios de uma sociedade em constante transformação, aceitando os desafios das novas tecnologias, dialogando com um mundo cada vez mais dinâmico e globalizado, buscando uma sociedade melhor capacitada para responder às necessidades humanas, por meio de

espaços educacionais autônomos, criativos, solidários, multifacetados e participativos. Em nossas escolas, ainda encontram-se obstáculos para a formação integral dos jovens estudantes, sobretudo considerando o contexto atual em que vivemos – um mundo com tantas desigualdades sociais e de acesso aos bens culturais.

Diante desse cenário, cresce o risco da não-aprendizagem, principalmente quando não ocorre uma interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, ou quando o professor simplesmente repassa aos alunos alguns conhecimentos adquiridos ao longo dos tempos pelas diferentes culturas e apenas transfere as informações, com pouca ou quase nenhuma problematização, havendo apenas uma exposição verbal do assunto, exercícios de memorização e fixação de conteúdo, provas. Nesse contexto, o aluno é um agente passivo no processo, mero espectador, o qual apenas recebe o conteúdo, não problematiza, não é levado a relacionar ou questionar o que está recebendo com o que já conhece. É um processo sem sentido para o estudante, pois está desvinculado de sua realidade, descontextualizado, alienado e, conseqüentemente, seus resultados são frustrantes.

Outro ponto que nos leva à reflexão é em relação à forma com que os estudantes são avaliados, formas estas que, muitas vezes, reforçam uma metodologia que apenas quantifica o conhecimento transmitido e nem sempre compreendido pelo aluno. Uma justificativa muito ouvida pelos professores é com relação à falta de tempo para realizar trabalhos que envolvam efetivamente os alunos, pois existe um extenso programa a cumprir. Alia-se a isto o excessivo contingente da sala de aula e a burocratização do trabalho docente.

Mesmo diante de tais situações, compreendemos que a construção do conhecimento precisa ser alicerçada em princípios que orientam para a formação integral do estudante, na perspectiva 1) da construção da identidade (pessoal e social), isto é, da capacidade de reconhecer-se em um lugar e de reconhecer as particularidades do mesmo, expressando-se com propriedade; 2) da formação para a cidadania, entendendo-se por cidadão aquele que é capaz de emitir opinião sobre temas públicos no sentido de direcionar sua ação política e como aquele que tem conhecimento e acesso a seus direitos e que admite e assume seus deveres; 3) do desenvolvimento da autonomia intelectual, da criticidade e da criatividade, e da promoção de atitudes de respeito, interesse, participação e cooperação. Para tanto,

os conteúdos e disciplinas trabalhados em sala de aula, necessariamente, precisam dialogar entre si, de forma interdisciplinar, a qual se apresenta,

[...] como uma dimensão mais consistente de aproximação, de interação, entre as disciplinas, estabelecendo um saber novo que compreenderia os saberes das disciplinas que se “interdisciplinam”, que dialogam, constituindo uma possibilidade pedagógica que contribuiria para reverter a fragmentação do conhecimento moderno, e que contribuirá para que nós e nossos alunos aprendamos a conviver com o pluralismo não só disciplinar mas, sobretudo, das ideias, dos gêneros, das etnias, das religiões, etc. (VEIGA-NETO, 1997, p.58).

Neste contexto interdisciplinar, algumas abordagens metodológicas, como as que nosso trabalho objetiva investigar, pautadas nas Pedagogias Ativas, por meio dos Estudos de Caso, da Aprendizagem Baseada em Problemas e dos Projetos de Ensino, emergem como propostas educativas que buscam promover, de modo especial, mesmo em contextos educativos limitados, a formação da identidade dos alunos, favorecendo a construção da subjetividade, o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da habilidade do trabalho em equipe, do planejamento, da identificação e solução de problemas.

Considerando tais aspectos, norteou nosso trabalho a seguinte problemática: de que forma a atividade de simulação das Nações Unidas na escola contribui para a construção da autonomia intelectual do estudante, do Ensino Médio, no Centro Educacional La Salle de Manaus?

Para auxiliar na busca/elaboração de respostas ao questionamento levantado, analisamos o trabalho com uma metodologia de ensino-aprendizagem intitulada Mundo ONU La Salle. Tal atividade teve como principal característica a análise de situações-problema, por parte dos alunos, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências que visaram aprimorar e avaliar certas qualidades, como a oratória, os métodos de pesquisa, a escrita na norma padrão da língua, a comunicação, o trabalho em equipe, as técnicas de negociação, os processos decisórios e a produção de documentos oficiais.

Tivemos, portanto, como objetivo, investigar a importância das metodologias ativas de ensino-aprendizagem, como abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante, tendo como referência o trabalho com simulação das Nações Unidas na escola.

Para tanto, no caminho que traçamos para esta investigação propusemo-nos a: 1) analisar as contribuições das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio; 2) identificar as influências da simulação das Nações Unidas na construção da autonomia intelectual do estudante; 3) relacionar a construção da autonomia intelectual como fruto da aprendizagem, resultado do trabalho coletivo existente na escola; e, por fim, 4) identificar os desafios e as possibilidades da autonomia.

Assim, partimos de um levantamento bibliográfico sobre as abordagens metodológicas utilizadas na escola, passando, em seguida, pelas relações com o saber, a interdisciplinaridade, o trabalho docente, bem como os desafios da educação na contemporaneidade.

Ato contínuo, analisamos uma atividade pautada nas metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que utilizam a simulação da Organização das Nações Unidas na escola. Para tanto, fizemos uso de um etnométodo, partindo de uma visão interdisciplinar da pesquisa, a qual possui características que dialogam com a etnometodologia, como, por exemplo, a análise do discurso e o interacionismo simbólico, apoiando-nos nas diversas formas de observação participante. Desse modo, o pesquisador exerce um papel subjetivo de participante e ao mesmo tempo objetivo de observador, a fim de compreender e explicar as ações, interações e atividades dos indivíduos no dia a dia “como se fossem métodos que os membros da sociedade utilizam para tornar essas atividades racionais a qualquer objetivo prático” (RIVERO, 2004, p. 6).

Além de acompanharmos e observarmos a atividade de simulação das Nações Unidas na escola, desenvolvemos entrevistas com um grupo de alunos participantes, bem como com os professores organizadores, além da análise dos documentos produzidos pelos alunos durante os debates, cotejando-os com o referencial teórico, para identificar os múltiplos determinantes das situações de aprendizado, produção do conhecimento e autonomia.

Com isso, analisamos as experiências vividas pelos alunos na atividade de simulação da ONU, com o intuito de identificar as situações que favorecem o aprendizado, especificamente no contexto do Ensino Médio. Para tanto, nosso embasamento teórico buscou compreender como o professor pode contribuir mais eficazmente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, utilizando metodologias ativas contextualizadas. Além disso, analisamos o contexto escolar e

como as abordagens metodológicas libertadoras se encaixam na filosofia da escola, tendo como perspectiva a interdisciplinaridade e, considerando principal objetivo, o de compreender como as atividades escolares contribuem para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Nosso trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo que no primeiro, apresentamos os caminhos trilhados na pesquisa, enfocando nossas motivações para a investigação, bem como a metodologia utilizada. Em seguida, buscamos analisar a escola e sua relação com a autonomia, correlacionando o trabalho docente à autonomia e ao aprendizado, constituindo nosso segundo capítulo. No terceiro capítulo, aprofundamos a análise sobre as abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante e, para tanto, investigamos as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, em especial o trabalho com os projetos de ensino pautados na aprendizagem baseada em problemas e o estudo de caso, tendo, como exemplo, a Mundo ONU La Salle<sup>1</sup>, enfatizando a questão da interdisciplinaridade como força propulsora para o êxito da atividade pedagógica, pautada nas metodologias ativas, em especial, da simulação das Nações Unidas.

Por fim, no quarto capítulo, buscamos discutir os desafios das metodologias ativas na escola e as possibilidades da autonomia, tanto por parte do estudante, quanto por parte do professor, bem como destacamos o que foi possível apontar como fruto de nosso trabalho.

---

1. Convencionou-se chamar: “a Mundo ONU La Salle”, fazendo referência à atividade de simulação das Nações Unidas no Centro Educacional La Salle de Manaus.

## **CAPÍTULO I**

### **CAMINHOS DA PESQUISA**

[...] A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p. 17).

Nóvoa (2000) reafirma o que outros autores (CAVACO, 1999; GOODSON, 2000) consideram importante: a construção de uma identidade profissional está intimamente ligada à identidade pessoal. Por vezes pode-se considerar que a trajetória profissional é consequência da trajetória pessoal, ou seja, da forma como se vive o presente e como se projeta o futuro. Argumentam, ainda, os referidos autores que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são os ingredientes-chaves daquilo que somos, do sentido que atribuímos ao eu (GOODSON, 2000, p. 71).

Nessa perspectiva, inicio este trabalho pedindo licença para usar a primeira pessoa do singular no relato que se segue, pois considero importante manter este laço de proximidade, uma espécie de partilha a alguém próximo, a um amigo; todavia, procurarei não perder a cientificidade que me é exigida. Acredito ser fundamental, para a pesquisa científica, principalmente as pesquisas desenvolvidas na área da educação, que as mesmas partam da realidade do fenómeno pesquisado. Com efeito, muito do que se lê nos trabalhos de conclusão de curso, nas dissertações e teses, refletem, em grande parte, a pessoa do pesquisador, seus interesses, anseios, motivações e caminhos trilhados até se chegar ao resultado final, o seu trabalho.

Dos professores, pouco ou quase nada se sabe sobre sua vida pessoal; no entanto, ao menos quando se está de conversa na roda dos professores, evidencia-se que somos igualmente possuidores de valores, crenças e princípios que nortearam e norteiam nossa trajetória acadêmica e profissional. Além disso, muitos de nós, via

de regra, fomos influenciados por nossos antigos mestres, e, ao longo de nossa trajetória, adquirimos um capital cultural por meio de experiências vivenciadas dentro e fora do contexto escolar, as quais tornam-se referências importantes para a compreensão e reflexão sobre nossa identidade e profissionalidade docente. Assim, o professor vai se constituindo como tal por meio das relações estabelecidas entre o cotidiano e sua história pessoal, ou seja, “[...] o desenvolvimento do indivíduo é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura” (JUNGES, 2005, p.46).

Diante de tais colocações, para contextualizarmos o interesse pelo tema deste trabalho, considero importante relatar, brevemente, as motivações que me conduziram a ele, bem como identificar situações de influência e incentivo.

Como toda história, os acontecimentos têm início há tempos, porém, situações mais significativas marcam o tempo e o espaço. Assim, posso dizer que minha experiência como estudante do curso de Magistério, uma opção de curso oferecido para o então chamado Segundo Grau do Ensino Básico, foi o divisor de águas tanto para minha vida acadêmica, quanto profissional. Obviamente que a escolha por cursar o Magistério já havia sido influenciada pela vivência e contato com meus professores, ainda do Ensino Fundamental, os quais recordo com carinho e estima.

Cursar o Magistério foi uma experiência que me serviu de referência e motivação na decisão de minha trajetória profissional, como já disse, pois, ao optar pelo curso, este proporcionou-me um contato ainda maior com meus professores, os quais admirava muito, e com os quais identificava-me, além de vivenciar as rotinas da escola, de maneira extraclasse. Além disso, atraiu-me o fato de poder frequentar as aulas pelo turno da manhã e, à tarde, auxiliar nas atividades extracurriculares com os alunos da alfabetização e séries iniciais, pois percebi aqui que desejava ser professor.

Neste período inicial de formação no magistério, fui convidado para participar de um projeto de alfabetização, recém lançado em minha cidade, chamado MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Confesso que foi desafiador alfabetizar pessoas com mais anos de experiência de vida do que eu, todos com motivações diversas para aprender a ler e a escrever, seja para saber comprar o produto certo no supermercado e localizar a data de validade, ou para tirar a carteira de motorista. Este início foi desafiador, pois compreendi, por meio da prática, que alfabetizar adultos não é a mesma coisa que alfabetizar crianças, as motivações são

diferentes, e as necessidades também. Nessa oportunidade aprendi o significado do conceito “andragogia”, proposta pelo americano Malcom Kowles, na década de 1970, que significa a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender (CAVALCANTI, 2004; GARCIA 1999), com a compreensão de que só aprende se quiser, se tiver uma motivação interior.

Nessa época, segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), para exercer profissionalmente a docência seria necessário ter formação universitária, o que me levou ao questionamento sobre qual curso superior deveria escolher. Com isso, ao final do Magistério, por meio da prática de Estágio, tive contato com professores que já atuavam na área da educação há muito mais tempo do que eu, e isso me oportunizou a troca de informações e ideias quanto a cursar a faculdade e as opções de cursos que poderia fazer. A única certeza que tinha era que queria ser professor; por isso, cursar alguma das licenciaturas já estava decidido, mas qual?

Quando concluí o Magistério, em 1997, ainda sem contrato com escola para atuar como professor recém-formado, aventurei-me a prestar concurso para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE. Apesar de a vaga ser temporária, naquele contexto me parecia atraente. Como resultado, recebi a 2ª colocação no concurso para provimento de cargo temporário como Agente de Pesquisa.

O contato com o mundo das informações geofísicas, sociais, econômicas, estatísticas, relatórios, planilhas, questionários, coleta de dados, proporcionou-me a ampliação das possibilidades futuras. Sempre gostei de ler, e lia de tudo um pouco, porém, aquele material do IBGE, da forma como o recebia e tinha contato, fascinou-me. Alguns anos se passaram, e o que era para ser temporário durou 3 anos. Não obstante, encantado com o mundo da Geografia, inscrevi-me no vestibular da Universidade de Caxias do Sul – UCS, para o curso de Licenciatura Plena em Geografia.

A graduação contribuiu no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, tanto no Magistério, quanto no IBGE. A ciência geográfica me ajudou a aprimorar o gosto pela educação, pela formação humana, intelectual e afetiva. No segundo período da graduação me inscrevi em um processo seletivo para Bolsista de Iniciação Científica, em um projeto multidisciplinar entre a Geografia, a Sociologia, a Pedagogia e a Psicologia, que considerei interessante: “Crianças em situação de risco – teoria e perspectiva para a refundação de um marco teórico conceitual”, esse era o tema do

projeto. Selecionado, a atuação por dois anos neste projeto foi fundamental para a reafirmação da minha opção profissional. Além de contribuir para o custeio das mensalidades da faculdade, esta bolsa de iniciação científica só aperfeiçoou o que eu já tinha prazer em fazer, pesquisar e estudar. No projeto, recebíamos orientações dos professores coordenadores sobre como coletar dados para a pesquisa, formular questionários, tabular e interpretar os dados coletados, etc. Visitávamos alguns bairros pré-selecionados da cidade para aplicar os questionários e conhecer a realidade das crianças e adolescentes que possivelmente estariam vivendo em situações de risco. Ao final de cada saída de campo, reuníamos-nos na sala da pesquisa para conversar e partilhar as informações e, por fim, analisar os dados coletados e redigir o trabalho final. O contato com os colegas do projeto e com os professores foi fundamentalmente importante para o noviciado na pesquisa científica.

Ao final desse projeto, inscrevi-me em outro: “Projeto de Desenvolvimento de Indicações Geográficas e Alerta para o Arranjo Produtivo Local de Vitivinicultura do Rio Grande do Sul”. Esse projeto era voltado estritamente para os acadêmicos do curso de Geografia e minha função nele era a de apenas tabular as informações contidas nos questionários de entrevista, pois a equipe que atuava anteriormente já havia coletado os dados e, sob orientação da professora coordenadora, dei continuidade ao trabalho, tabulando e registrando as informações. Atuei por apenas 1 ano, porém, o contato com os professores da minha área de formação foi muito enriquecedor, além de oportunizar o conhecimento sobre algumas características da minha terra natal.

Já ao final do curso, no antepenúltimo período, outra Bolsa de Iniciação Científica estava selecionando bolsistas. Minha professora e coordenadora do Curso de Geografia era a pesquisadora responsável pelo Projeto de “Mapeamento do Uso e Cobertura do Solo da Região do COREDE/SERRA” (Conselho Regional de Desenvolvimento da Serra Gaúcha), e meu ingresso no projeto foi aprovado. Nesse último projeto em que atuei como bolsista de iniciação científica, minha atividade era de analisar os dados que coletávamos em campo por meio de GPS, transferi-los para o sistema chamado IDRISI, um software de informações geográficas e processamento de imagens de satélite com funções de análise, relacionando-as com as imagens recebidas do Satélite Sino-Brasileiro de Recursos Terrestres (*China-Brazil Earth-Resources Satellite – CBERS*). Depois disso, nossa função era a de comparar as imagens geradas pelos sistemas com as cartas e mapas topográficos elaboradas pelo

Exército Brasileiro na década de 1970, com o intuito de analisar os impactos e as mudanças ocorridos nos últimos anos quanto ao uso e cobertura do solo da região: desmatamento, substituição da mata nativa por culturas, construções prediais e rodovias. Todo esse contato com o geoprocessamento e fotointerpretação aguçou minha curiosidade pela análise dos dados e levou-me a compreender que algumas mudanças e transformações ocorrem em um curto período de tempo.

Neste ano, em 2007, período de término da minha graduação, motivado pelas práticas de estágio no Ensino Fundamental e Médio, bem como pela experiência vivida como bolsista, escrevi e publiquei, sob a orientação de minha professora, meu primeiro artigo no V Simpósio Nacional de Sensoriamento Remoto, intitulado: "O uso de imagens de satélite como recurso didático para o ensino de Geografia". Meu objetivo com este artigo era o de discutir a temática sobre a utilização de novas metodologias de ensino e práticas de aprendizado com os alunos do Ensino Fundamental e Médio, na disciplina de geografia, enfocando principalmente os recursos das novas tecnologias de ensino, como as imagens de satélite.

Concluí a graduação em julho de 2007, e posso dizer que foram tempos felizes, de dedicação, abertura ao conhecimento e à produção científica, ao aprendizado com os professores mais experientes e no contato com os colegas.

Hoje, fazendo uma autorreflexão sobre minha trajetória, e considerando que ainda há muito por vir e aprender, percebo que boa parte do que sou como docente é herança da minha relação com os mestres de outrora. Como pondera Freud (1969) em "Reflexões sobre a psicologia do escolar", ao abordarmos nossa experiência como estudantes, "é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou a personalidade de nossos mestres" (p. 248). Freud ainda acrescenta que "esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos [os alunos] e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores" (FREUD, 1969, p. 248). Foi essa "corrente oculta" que, segundo ele próprio, despertou seu amor pelo saber e se tornou a fonte de seu interesse pelas ciências. O amor pela personalidade de seus mestres foi o que lhe forneceu a "premonição de uma tarefa futura, até que esta encontrou expressão manifesta em [sua] dissertação de final de curso, como um desejo de que pudesse, no decurso de [sua] vida, contribuir com algo para o nosso conhecimento humano" (SANTOS; SANTIAGO, 2011, p. 1).

As considerações de Freud como que resumem a influência dos professores que tive em minha escolha e carreira profissional, pois ainda hoje busco inspiração naqueles que, generosamente receberam, como consequência também de suas escolhas, orientar a outros no caminho do conhecimento.

No ano em que estava para concluir o curso de Geografia, um professor da graduação indicou-me para lecionar a disciplina em uma escola, a 60 km da minha cidade, no município de Veranópolis/RS. Lecionei Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental e pude colocar em prática muitas teorias de ensino estudadas na faculdade, algumas aprendidas ainda no Magistério.

Essa primeira experiência como professor de Geografia foi muito desafiadora, pois passei de aluno a professor, e tive que aliar conhecimento teórico com a prática da sala de aula, com alunos de idades e realidades diversas. A entrada na carreira docente, de acordo com Tardif (2002, p. 11), “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Confesso que foi nesse contexto, por meio dessas vivências, do contato com as crianças e adolescentes, que reafirmei minha opção pela educação.

### **1.1 O lugar de onde fala o pesquisador**

Em janeiro de 2010 mudei-me para Manaus. Os bons ventos do Sul sopraram e me conduziram até a capital do Amazonas, onde, recém-chegado, apresentei meu Currículo no Centro Educacional La Salle, sem grandes pretensões. No entanto, 3 dias depois, a Coordenadora das séries finais do Ensino Fundamental ligou-me convidando-me para uma entrevista. Respondi prontamente, pois fiquei curioso com a proposta. No mesmo dia, apresentei-me ao La Salle para a entrevista e foi-me informado que estavam com dificuldades de encontrar professores para as disciplinas de Educação Religiosa e Geografia, e gostariam que eu aceitasse a proposta. Considerei importante para minha vida profissional e pessoal mais esta experiência, viver novos desafios, conhecer outras realidades. E assim o fiz. Aceitei a proposta.

Talvez o leitor esteja se perguntando: qual a relação entre Geografia e Educação Religiosa? Explico: além da Geografia, como exposto anteriormente, o tema ‘religião’ sempre me intrigou, pois venho de um contexto vivido na adolescência e juventude extremamente religioso. Tive experiências com grupos de jovens, movimentos eclesiais ligados ao catolicismo, amigos e pessoas de outras

denominações religiosas, enfim, estas experiências me fizeram compreender o fenômeno do sagrado de forma ampla, *'extra ecclesia'*, e desejava compreendê-lo do ponto de vista científico, acadêmico, numa perspectiva da cultura religiosa. Pois, como é sabido, a religião, desde tempos imemoráveis, influencia o modo de vida humano, bem como a organização de sociedades e civilizações inteiras, além, é lógico, da maneira de ler e compreender o mundo. Foi aí que fiz uma especialização em Ciência da Religião, no intuito de compreender este fenômeno.

Nesse sentido, fui contratado pelo Centro Educacional La Salle de Manaus para lecionar as disciplinas de Geografia e Educação Religiosa, inicialmente nas séries finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, também no Ensino Médio.

No primeiro ano de La Salle, fui conhecendo a estrutura e funcionamento da escola, bem como seus alunos, colegas professores, e todo o embasamento filosófico da instituição, fundada pelo sacerdote católico, João Batista de La Salle, em Reims, França, em 1680; presente no Brasil desde 1907 e, mais especificamente em Manaus, desde 1982. Considero a história de La Salle significativa para quem se dedica à educação e merecedora de análise.

Declarado Patrono Universal dos Professores pelo Papa Pio XII, em 1950, São João Batista de La Salle foi considerado um homem à frente de sua época, pois contribuiu para o surgimento de uma “civilização escolarizada”, defendendo a obrigatoriedade do ensino também para a classe popular, possibilitando o acesso à educação por meio da gratuidade, sobretudo no ensino primário, tendo em vista que o acesso à escola, na sua época, era restrito à nobreza, a religiosos ou aos que tinham condições financeiras para custeá-la (CORBELLINI, 2003).

Assim, uma das grandes contribuições de La Salle, a que me chamou mais atenção e a qual tenho procurado exercitar desde então, é a de exigir, ao lado do afeto, “uma escola extremamente organizada para a convivência respeitosa e para o aprendizado, propondo o equilíbrio entre duas tendências, que ele, convergentemente denominou de ‘firmeza’ e ‘ternura’” (CORSATTO, 2007, p. 12-13). Aqui cabe uma reflexão sobre esta relação entre firmeza e ternura, pois, com referente a isso, La Salle insiste no que se transformou em uma de suas marcas características: “[...] se tendes para com os alunos a firmeza de pai para tirá-los ou afastá-los do mal, deveis ter-lhes também a ternura de mãe para atraí-los e fazer-lhes todo o bem que depende de vós.” (LA SALLE, 1988. Meditação 101, 3). Este equilíbrio é fundamental na educação das crianças e jovens, e o fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs deseja que isto seja

feito de maneira a que o professor não chegue a nenhum dos dois extremos. Se, por um lado exige-se o rigor no processo educacional, por outro, valoriza-se a dimensão do afeto, pois “a função afetiva é uma das mais importantes funções estruturantes dentro da relação transferencial professor-aluno para o exercício da elaboração simbólica pedagógica. O afeto cria universos” (BYINGTON, 1996, p. 83).

Nesse contexto de vivência da pedagogia de La Salle, em 2010, durante uma reunião pedagógica na escola, discutiam-se propostas de ensino-aprendizagem interdisciplinares, buscando-se uma alternativa ao ambiente cotidiano da sala de aula e que promovessem, entre os alunos e professores, uma espécie de fórum de discussão e reflexão sobre temas de relevância mundial. Nesse sentido, após serem expostas algumas propostas, uma em especial, que já era semelhantemente desenvolvida em outras instituições de ensino pelo país e pelo mundo, foi a que mais chamou a atenção de todos, pois seu formato vinha ao encontro daquilo que se buscava no momento. Nasceu então, naquele momento, um projeto de trabalho interdisciplinar de simulação dos debates da Organização das Nações Unidas – ONU, chamada naquele contexto de “Mundo ONU La Salle”.

Foi esse o embrião desta pesquisa, trabalho a que nos propusemos a investigar e discutir, posteriormente ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em meados de 2013.

O contato com os alunos e demais colegas professores, durante a organização da atividade de simulação dos debates das Nações Unidas, deixa claro que a ação pedagógica ganha um sentido se esta conseguir dialogar com o mundo real, extramuros, ou seja, que supere a concepção, ainda muito presente em nós professores, de que a tarefa da escola, em especial, da sala de aula, é a de iluminar mentes, como uma forma de enciclopedismo ilustrado ou mera cultura geral. Por vezes, nossa metodologia escolar se enquadra dentro deste perfil de conhecimento desinteressado, repassador de informações aos alunos.

## **1.2 A atividade Mundo ONU La Salle**

Nosso objeto de estudo parte de um modelo de simulação das Nações Unidas, atividade esta que ocorre no Centro Educacional La Salle de Manaus desde 2010, com os alunos do Ensino Médio, mais especificamente desde 2013, com os concluintes do Terceiro Ano, chamada Mundo ONU La Salle. Nosso trabalho

pretendeu analisar a edição de 2014, a qual contou com uma média de 260 alunos envolvidos, além dos professores deste nível de ensino, os quais, juntamente com os alunos, organizaram a atividade.

A prática de modelos de Simulação das Nações Unidas surgiu entre os estudantes da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos da América, em 1927, os quais decidiram simular o ambiente de negociação da Liga das Nações após a Primeira Grande Guerra Mundial. No entanto, somente depois da criação da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1945, é que a prática de modelos se expandiu pelo mundo (MCINTOSH, 2001).

Para compreendermos toda a trajetória e delineamento da pesquisa, faz-se necessário mergulharmos no universo e contexto do nosso objeto de estudo. Nesse sentido, passaremos à apresentação da atividade Mundo ONU La Salle.

A atividade nasceu, como já mencionado, durante uma reunião pedagógica, na qual, um professor, membro da equipe, relatou sua experiência vivida em outra instituição com um modelo semelhante. Após discussão sobre a proposta de atividade, desenvolveu-se um pequeno projeto pedagógico sobre o mesmo, o qual foi acolhido e aceito pelos demais colegas professores, e colocado em prática naquele ano (2010), em caráter experimental, com os alunos dos três anos/séries do Ensino Médio.

A partir de então, a atividade passou a fazer parte do calendário anual de eventos do Ensino Médio. Passaremos ao relato do histórico e de alguns pontos relevantes da atividade.

A primeira edição do projeto, realizada em outubro de 2010, teve como tema a realidade socioambiental da região Amazônica: “Os desafios do homem frente às ameaças quanto à sustentabilidade do planeta e sua própria espécie”. O tema da diversidade cultural e o respeito à liberdade de definir a própria identidade, sem sofrer discriminação, foi a base dos debates da segunda edição do evento: “Promover Direitos, Valorizar Culturas”, ocorrido em setembro de 2011. Em 2012, sob o tema: “Confiança entre Países, respeito entre Pessoas”, pretendeu-se discutir os resultados das duas primeiras edições, partindo da análise de valores fundamentais da convivência humana em dois níveis: individual, analisando as relações interpessoais como força motriz de comportamentos e reações da sociedade; e em nível macro, analisando a relação entre os Estados. A edição de 2013, realizada no mês de julho, defendeu o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família

humana e de seus direitos iguais e inalienáveis como fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo (conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos), e teve como tema: “Reconhecendo Direitos, Promovendo a Dignidade”. A edição ocorrida no dia 18 de setembro de 2014, a qual é nosso objeto de estudo, teve como tema “Construindo Possibilidades na Promoção da Justiça”, baseou-se no conceito de responsabilidades compartilhadas para pautar todas as atividades da edição, por demonstrar o potencial que cada indivíduo possui de, ao reconhecer sua parcela de responsabilidade por uma injustiça, empreender uma ação transformadora que, somada a outras, tem potencial para efetivamente melhorar a sociedade.

À luz do tripé: 1) Construção do conhecimento; 2) Desenvolvimento de competências, habilidade e atitudes; e 3) Fortalecimento de valores, a Mundo ONU La Salle é uma atividade pedagógica complementar ao ensino em sala de aula, que busca proporcionar a ampliação do conhecimento dos jovens acerca da realidade global, estimular uma postura mais responsável e crítica com relação aos temas da agenda internacional das Nações Unidas, com a qual entram em contato, buscando torná-los cidadãos mais críticos, conscientes e participativos.

A Mundo ONU La Salle nasceu como proposta pedagógica para as três séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º Anos), tendo sido assim até a edição de 2013, porém, ao final deste ano letivo, foi reduzida, contemplando apenas o Terceiro Ano do Ensino Médio. Sem que tenha havido uma avaliação da atividade com a equipe organizadora ou, até mesmo, que esta tenha sido consultada, a equipe pedagógica da escola, composta pelos coordenadores dos níveis de ensino e a direção, compreenderam que, a partir do ano de 2014, cada série do Ensino Médio e dos demais níveis, deveria desenvolver uma atividade de ensino específica, ficando a atividade de Simulação das Nações Unidas restrita ao Terceiro Ano do Ensino Médio.

Por ocasião desta decisão, os estudantes dos demais anos do Ensino Médio demonstraram-se descontentes, pois estavam aguardando com entusiasmo para participarem da próxima edição do evento. Até os estudantes da Nona Série do Ensino Fundamental, que no ano seguinte ingressariam no Primeiro Ano do Ensino Médio, ficaram desanimados com a notícia, tendo em vista que a referida atividade, naquela abrangência, movimentava a escola, atraía o interesse das demais séries por sua participação, principalmente pela oportunidade de debater temas mundiais e por representar as diversas nações do Planeta. Os professores que compunham a equipe organizadora do evento até argumentaram com a coordenação pedagógica da

necessidade de se manter a atividade extensiva às demais séries, porém, sem sucesso, acabaram simplesmente acatando a decisão. A partir de então, a experiência de simulação dos debates da ONU passou a ser realizada apenas com os estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio.

Como ocorreu nos anos anteriores com as demais séries, os estudantes passaram a representar diplomatas de países membros da Organização das Nações Unidas e simular os procedimentos de negociação internacional procurando solucionar conflitos e estabelecer cooperação. Além de aprimorar e avaliar qualidades importantes, como dito anteriormente, os participantes buscam incorporar princípios como o respeito, a paz, o diálogo, a tolerância e a democracia.

Normalmente a preparação do evento acontece com quatro ou cinco meses de antecedência do grande dia de debates. A equipe organizadora, formada por professores e alguns alunos, elege os comitês, seus respectivos temas e países a serem representados, levando em conta a participação efetiva destes nas Nações Unidas e temáticas de relevância regional e mundial. Em seguida, os estudantes que participarão da atividade recebem orientações sobre os temas a serem abordados em cada comitê, bem como os procedimentos para participação nos mesmos. Após as devidas orientações, é aberto o período de inscrições nos Comitês, nos quais os alunos, livremente, devem se organizar em grupos (de no máximo 05 integrantes), os quais passarão a representar uma Nação/País membro da ONU. Os grupos/representação de cada país passam a ser chamados de Delegação, e seus respectivos membros, Delegados.

Após o período de formação de Delegações e inscrição, são organizados grupos de pesquisa, debates e esclarecimento de dúvidas quanto à vestimenta a ser usada no dia do evento, à redação dos documentos oficiais, às regras a serem respeitadas, além de palestras temáticas com a orientação de cientistas políticos, sociais, filósofos, teólogos, biólogos, pessoal da área da saúde, das letras, das línguas, juristas, e das demais áreas do conhecimento, conforme a necessidade. A comunidade educativa envolve-se na preparação, organização, suporte e divulgação do evento.

Os debates ocorrem em um dia. No dia do evento, formalmente vestidos, após solenidade de abertura realizada no teatro da escola, os Delegados das nações se reúnem em salas de aula organizadas para este fim, e dá-se início aos debates, coordenados, avaliados e dirigidos pela Mesa Diretora, composta por dois alunos e

um professor e procura-se apresentar propostas para soluções dos problemas ou conflitos discutidos. Durante e ao final do mesmo, redigem-se documentos oficiais que são avaliados pelos professores, contendo propostas de cooperação, para solução de crises, e firmam-se acordos internacionais.

Os temas mais discutidos nos respectivos comitês versam, por exemplo, sobre segurança internacional, cultura, discriminação, bullying e cyberbullying, organização das cidades e áreas urbanas, economia mundial, sustentabilidade e preservação do meio ambiente, sistema carcerário e direitos humanos, propriedade intelectual, saúde pública, crescimento populacional, desenvolvimento inclusivo e erradicação da pobreza, educação em situações de emergência, trabalho infantil e direitos da criança e adolescente, direito internacional, entre outros.

A equipe organizadora da atividade, formada por um coordenador e seis professores do Ensino Médio, acompanha e orienta os alunos durante a execução da mesma. No primeiro mês os alunos são introduzidos no mundo das Nações Unidas por meio de aulas temáticas, conhecendo seus objetivos e finalidades. São exigidos, das delegações, 02 relatórios de todas as suas atividades antecedentes ao evento, 01 no segundo mês e outro no terceiro. São propostas, ainda, atividades complementares com o objetivo de entrosar e sensibilizar os participantes, como gincanas, coleta de alimentos e visita a entidades assistenciais. No dia do evento, os participantes são avaliados (com nota de 0 a 10) na participação, pontualidade, assiduidade e respeito às regras; na produção de documentos oficiais, quanto à coerência com a política externa/posição do país representado e bom uso do português padrão; na diplomacia; nas estratégias de negociação e conteúdo dos discursos; na produção de materiais informativos (vídeos, folders, jornais, blogs) sobre a realidade sociopolítica da nação representada. Após o evento, os documentos, devidamente corrigidos, são encadernados e dão origem a um livro, com os resultados e o histórico dos debates. Uma avaliação geral do evento é feita pela coordenação da atividade, junto aos estudantes e professores, por meio de um questionário, além da gravação em áudio e vídeo de depoimentos, com o intuito de identificar se os objetivos foram alcançados e também preparar o evento do ano seguinte.

Para o desenvolvimento das atividades que compõem a Mundo ONU La Salle, a infraestrutura de parte da escola passa por adaptações, principalmente as salas de aula, as quais têm suas mesas dispostas em semicírculo, numa espécie de plenário, com o intuito de favorecer os debates, além do uso de recursos como computadores

(laboratório de informática), máquina fotográfica para os alunos responsáveis pela Agência de Comunicação, acesso à Internet, entre outros.

### 1.3 O caráter etnometodológico da pesquisa

O caminho que construímos na busca por respostas aos questionamentos e discussões apresentados, possui algumas características de uma pesquisa etnográfica. Entretanto, não se trata de um estudo etnográfico puro ou completo, mas de uma etnometodologia.

Dentre as abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, a etnometodologia tem suas raízes na fenomenologia, a qual vem a ser um estudo do significado da “vida diária”, um *modus operandi* metodológico que se cria na própria interação entre os sujeitos, uma forma de compreender a realidade a partir de dentro (BRAGA, 1988). Nesse sentido, durante a investigação,

é preciso que o pesquisador seja testemunha do que se dispõe a investigar, pois do contrário seu acesso será apenas aos resíduos da ação dos atores. [...] Este procedimento, segundo Coulon, é adotar um certo estado de espírito, deixarmos-nos penetrar pelo estranhamento das coisas e acontecimentos que nos rodeiam, tentar subtrairmo-nos à força da atitude natural que apresenta uma tendência constante para levar a melhor. Procedimento que significa “ver o mundo às avessas [...]” (RIVERO, 2004, p. 8).

Segundo Rivero (2004), parafraseando Coulon (1995), a etnometodologia ou o uso de um etnométodo, como o próprio termo já sinaliza, busca analisar e compreender os métodos que todos nós construímos no cotidiano.

Coulon aproxima-se da etnografia tomando para si o projeto científico de Garfinkel, surgido na década de cinquenta, que objetiva especificar uma teoria investigativa, cujo ponto de partida seja analisar os métodos nas mais diferentes circunstâncias da vida cotidiana, por isso, define a etnometodologia, como “ciência dos etnométodos” (RIVERO, 2004, p. 4).

Assim, a etnometodologia busca focalizar os grupos sociais e a construção do seu mundo particular a partir das interações sociais que acontecem no cotidiano (COULON, 1995). Existe uma infinidade de grupos sociais, porém, podemos citar como exemplo uma turma de escola. Uma turma é um grupo! Essa turma constrói, no seu cotidiano, uma série de regras normatizadoras de convivência, de relacionamentos, jogos, códigos, tradições, entre os alunos, entre os alunos e

professores, entre os alunos e os funcionários da instituição e assim por diante. Nesse caso, segundo o autor, “a etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar” (COULON, 1995, p. 30).

A utilização de um etnométodo na análise dos fenômenos que, a meu ver, são fundamentais para este trabalho, parte de uma visão interdisciplinar da pesquisa, e possui outras perspectivas que conversam com a etnometodologia, como por exemplo, a análise do discurso e o interacionismo simbólico, os quais apoiam-se nas diversas formas de observação participante. Desse modo, o pesquisador exerce um papel subjetivo de participante e, ao mesmo tempo, objetivo de observador, a fim de compreender e explicar as ações, interações e atividades dos indivíduos no dia a dia “como se fossem métodos que os membros da sociedade utilizam para tornar essas atividades racionais a qualquer objetivo prático” (RIVERO, 2004, p. 6).

Para tanto, buscar compreender a prática pedagógica, tendo por opção metodológica a etnometodologia, significa descobrir o sentido que os membros do grupo social estudado dão às situações que estão enfrentando e quais as contribuições disso para a construção da sua vida cotidiana, pessoal e acadêmica. Isso significa olhar tal objeto com base nos conceitos-chaves da etnometodologia, que, segundo Coulon (1995) possuem características específicas. Passaremos brevemente à análise dos conceitos próprios da etnometodologia.

Partimos do pressuposto de que a realidade é compreendida como resultado do movimento dos seus próprios atores sobre o espaço. As atividades dos membros revelam as regras e os procedimentos por eles adotados, permitindo sua compreensão e a interpretação da realidade social do grupo, delineando, segundo Coulon (1995), o conceito de prática, ou realização.

Desse modo, ao analisarmos a prática pedagógica, por exemplo, compreendemos que a mesma não é um dado preexistente, mas sim uma prática que vai se construindo aos poucos, vai se realizando a partir dos processos e relações entre os membros envolvidos, principalmente entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, uma etnometodologia é capaz de mostrar ao pesquisador que, para se compreender a prática, o cotidiano escolar, é necessário ir além do simples coletar de dados, passando por uma reconstrução e reelaboração dos seus próprios conceitos, numa ressignificação de sentidos e percepção social. “A etnometodologia entende que as ações desenvolvidas pelos atores são guiadas pelo

seu raciocínio prático, fruto dos momentos particulares vivenciados e experimentados a cada ato interacional” (GUESSER, 2003, p. 159).

De acordo com Coulon (1995), a vida social é construída no cotidiano e marcada por interações entre os sujeitos, por meio da linguagem, da palavra, dos símbolos, os quais somente tomam sentido pleno em determinado contexto social, ou seja, uma determinada expressão ou ideia só pode ser entendida plenamente no contexto em que é usada ou pronunciada. No entanto, assim como a língua ou determinadas ações, algumas expressões são plenamente flexíveis e adaptáveis. Aqui, a etnometodologia adapta um termo linguístico e ressignifica a expressão indicialidade, que se refere a termos que possuem significado transituacional, ou seja, que significam um conjunto de ideias que vão além do literal, mas que “sugerem a interligação de conteúdos já subentendidos ou que podem ser deduzidos pelos próprios atores no momento da interação, sem a necessidade de explanação verbal pormenorizada” (GUESSER, 2003, p. 160). Para Coulon (1995), a expressão indicialidade significa “todas as circunstâncias que rodeiam a uma palavra, a uma situação” (p. 35), uma espécie de slogan.

O que está posto ilustra uma das características encontradas durante a realização desta pesquisa: a existência de termos, expressões, gestos e ações que diferenciam o objeto investigado das demais práticas pedagógicas existentes na escola. “As expressões que os atores empregam nos seus atos interacionais estão carregadas de indicialidade, ou seja, são formadas de expressões que somente ganham significado a partir do conhecimento do contexto local onde elas são produzidas” (GUESSER, 2003). Ou seja, os dados observados e coletados revelam que o pesquisador necessita conhecer profundamente o contexto no qual certas expressões e ações foram/são proferidas e utilizadas, o que seria quase impossível de acontecer se o pesquisador se resumisse apenas a analisar as falas ou estudar os comportamentos, de forma descontextualizada.

Segundo Freire (1996), professores e alunos, ao agirem e refletirem sobre sua prática, ao falarem e descreverem-na, ao mesmo tempo em que constroem a realidade, refazem seus caminhos. Assim, percebe-se que é na dimensão micro que acontecem as mudanças, ou ao menos onde é possível percebê-las, porém, é lógico que essa dimensão micro não está desvinculada da macro. É justamente nesse ponto que a etnometodologia busca fazer a ligação do micro com o macro, mas seu foco é no micro, pois busca analisar os detalhes que muitas vezes são até descartados,

vistos como banais. Ao descreverem e analisarem suas atividades cotidianas, os atores sociais refletem e buscam correlacionar as experiências adquiridas, os conhecimentos, sua capacidade criativa e adaptativa,

na medida que desenvolvem suas ações práticas, pois estão envolvendo uma série de atividades racionais motivadas tanto pelos reflexos dos sinais que recebem do exterior como daqueles produzidos em seu próprio interior. Essa reflexividade de sinais produzidas pelos atores é que dá origem às ações sociais, e é esse o produto social que deve ser analisado pelos pesquisadores (COULON, 1995, p. 45).

Conforme o autor, quando se diz que as pessoas têm práticas reflexivas, quer dizer que elas refletem sobre aquilo que fazem, entretanto não têm consciência do caráter reflexivo de suas ações. Assim, esse caráter reflexivo sobre seus atos, lhes permite que expressem as significações de suas ações sociais, num processo automático e contínuo, mesmo sem perceber. Esse conjunto de ações geradas pela reflexibilidade serve de base para a tomada de decisões e para a formação de uma compreensão e leitura de mundo (COULON, 1995, p. 45).

A partir do próprio processo de reflexibilidade produzido pelos atores sociais na escola, por exemplo, parte-se para a reflexão de como esse processo é avaliado, aferido, de como sua compreensão e visão de mundo são compreendidas pelo professor. Até há algum tempo se compreendia a avaliação como medida, o professor aplicava uma prova e media o conhecimento do aluno, no entanto a medida não é a avaliação propriamente dita, mas faz parte dela. Em seguida, entendeu-se que além da medida, o professor precisava ter uma descrição do comportamento do aluno, evoluindo a avaliação para medida e descrição. Porém, isso tudo não era suficiente. Percebeu-se que havia a necessidade do julgamento, de emitir um parecer. Mas isso também não era suficiente.

Na etnometodologia existe um termo em inglês que quer dizer “prestar contas de algo a alguém”. O termo *accountability*, (COULON, 1995) apesar de não possuir uma tradução exata para o português, significa ‘dar retorno’, uma espécie de *feedback*. Na prática escolar se percebe bem isso. O aluno, depois de receber a nota da avaliação, busca o professor, conversa com ele e pede explicação, querendo uma prestação de contas, uma mostra do que errou e de qual seria o correto.

Esse processo é fundamentalmente importante para que ambos, professor e aluno, consigam estabelecer um intercâmbio, uma comunicação, interação, onde se

sintam membros do grupo, onde ambos sejam aprendentes e a avaliação seja vista como oportunidade de formação, de aprendizado. Nesse sentido, a noção de membro é outro conceito-chave da etnometodologia, partindo do princípio de que para que haja interação, troca de informações e construção do conhecimento, o indivíduo precisa sentir-se membro, identificar-se com o grupo e igualmente com o objeto de estudo. Assim, segundo Guessser (2003), é considerado membro do grupo o sujeito que domina a linguagem do mesmo, que interage com os demais e compreende sua realidade sem grandes esforços, mas apenas pela pertença natural ao grupo.

O que se discutiu até aqui tem como objetivo apresentar e justificar o uso de um etnométodo capaz de auxiliar a análise e compreensão do fenômeno estudado, relacionando as metodologias ativas à construção da autonomia do estudante, tendo como exemplo uma atividade de simulação das Nações Unidas na escola.

#### **1.4 Os procedimentos adotados**

Nosso trabalho teve como ponto de partida uma preocupação com o processo de aprendizado e construção do conhecimento por parte do aluno. Fez-se necessário, para o aprofundamento do assunto, um levantamento bibliográfico sobre os principais temas que envolvem este trabalho, como as metodologias ativas na escola, as relações do estudante com o saber, a formação docente, bem como os desafios da educação na contemporaneidade.

Em seguida, como parte das atividades pedagógicas anuais do Centro Educacional La Salle de Manaus, acompanhei, como docente desta instituição e um dos responsáveis pela atividade, o trabalho com a metodologia de ensino-aprendizagem na escola, intitulada Mundo ONU La Salle.

A atividade de Simulação das Nações Unidas teve início no mês de julho de 2014, desenvolvendo-se nos meses seguintes, até seu ápice no dia 18 de setembro deste mesmo ano, quando os estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio tornaram-se diplomatas de países membros da Organização das Nações Unidas e simularam os procedimentos de negociação internacional procurando solucionar conflitos e estabelecer cooperação. Nesse sentido, alguns documentos, textos, artigos e resoluções foram produzidos pelos estudantes desde o início da atividade, pois estes, organizados em grupos de estudo e pesquisa, à medida em que se familiarizavam com a agenda das Nações Unidas, eram orientados pelos professores a produzirem

tais documentos, como parte da atividade. Sendo assim, como os documentos estavam/estão em posse da Instituição de Ensino, este pesquisador já teve acesso aos mesmos durante o mês que se seguiu ao debate (outubro/14), como professor responsável pela atividade e um dos avaliadores dos trabalhos produzidos, função que também exerci, tendo a autorização para utilizar tais documentos na pesquisa, concedida pela direção da escola (Apêndice A).

A partir desta atividade de ensino é que se desenvolveu nossa pesquisa. Desse modo, após o acompanhamento da atividade, bem como a análise dos documentos produzidos e a aprovação pelo Comitê de Ética (Apêndice B), passou-se a ouvir os alunos e professores envolvidos no processo, por meio de entrevistas. Para tanto, fez-se uso de uma amostra proposital, a qual, na concepção de Turato,

[...] é definida metodologicamente, dentre outros modos possíveis, como aquela de 'escolha deliberada de respondentes, sujeitos ou ambientes, oposta à amostragem estatística, preocupada com a representatividade de uma amostra em relação à população total. Bogdan e Biklen também já nos confirmaram esta particular escolha de sujeitos para inclusão no estudo. [...] Aqui o autor do projeto delibera quem são os sujeitos que comporão seu estudo, segundo seus pressupostos de trabalho, ficando livre para escolher entre aqueles cujas características pessoais (dados de identificação biopsicossocial) possam, em sua visão enquanto pesquisador, trazer informações substanciais sobre o assunto em pauta (TURATO, 2003, p. 357).

Neste sentido, as entrevistas ocorreram com os alunos que participaram da atividade, após a realização da mesma, na qualidade de 'Delegados das Nações', bem como os chamados 'Diretores de Mesa', os quais intermediaram os debates, da seguinte forma: os alunos chamados 'Delegados das Nações' foram organizados em 06 grandes grupos chamados Comitês; cada Comitê era formado por 06 nações/países, e estas nações compostas de 04 alunos cada (Delegados das Nações). Além destes, existiram os que atuaram na qualidade de administradores dos debates, os 'Diretores de Mesa', 01 para cada comitê. Sendo assim, escolhemos 01 aluno dentre os 04 de cada nação/país (36 alunos), mais o Diretor de Mesa de cada Comitê (06 diretores), totalizando 42 alunos. Além dos alunos, as entrevistas também ocorreram com 06 professores que atuaram na organização da atividade e como avaliadores em cada Comitê, sendo esses, alunos e professores, os sujeitos informantes da pesquisa.

A entrevista com os alunos procurou buscar a maior variação e diversidade de sujeitos presentes no grupo como um todo e ocorreu de forma coletiva e gravada,

visto que a entrevista em grupo valoriza a comunicação entre os participantes da pesquisa, permitindo a coleta de dados de diversas pessoas simultaneamente, valorizando a interação grupal para fornecer diferentes tipos de informação (POPE E MAYS, 2009). Assim, para este enfoque, buscou-se “a interpretação de um turno (fala de uma pessoa do começo ao fim), examinando a resposta de outro participante no turno seguinte, pois, a chave da organização espacial está nas relações entre os turnos adjacentes” (MYERS, 2002, p. 274).

Como alguns alunos já participaram da atividade de Simulação das Nações Unidas em anos anteriores, apresentando uma singularidade tal que os permitiu adquirir experiência no assunto, e outros estavam estreando no ano em que esta pesquisa foi realizada, buscou-se selecionar os participantes para a entrevista partindo da seguinte organização: os 06 Comitês receberam uma letra para identificá-los, de A a F, e as 06 nações/países que compõem cada Comitê receberam um número, de 01 a 06. Por exemplo, selecionamos do Comitê A, dos grupos 01 e 02, um aluno de cada, que já participou em anos anteriores e que se dedicou à atividade; dos grupos 03 e 04, um aluno de cada, que já participou em anos anteriores, mas não se dedicou muito à atividade; do grupo 05, um aluno que não participou em anos anteriores, mas que se dedicou muito à atividade; e do grupo 06, um aluno que não participou em anos anteriores e que não se dedicou muito à atividade. Da mesma forma ocorreu nos demais Comitês. Além dos delegados, todos os 06 diretores de mesa foram recrutados para a entrevista coletiva.

O que se descreveu acima, referente aos alunos que se dedicaram ou não se dedicaram muito à atividade, justifica-se pelo fato evidenciado pelos professores avaliadores, os quais, durante o acompanhamento da atividade, sinalizaram aqueles alunos que estavam mais ou menos envolvidos com a mesma, por exemplo, na participação e interação com seu grupo de trabalho, na leitura e exposição dos temas estudados, na confecção e apresentação dos trabalhos escritos, bem como na assiduidade à participação de reuniões, equipes de trabalho e presença no dia dos debates.

Para a entrevista coletiva, dividiu-se o quantitativo de alunos (42) em dois grupos, ou seja, os alunos (Delegados e Diretores de Mesa) provenientes dos Comitês A, B e C, formaram um grupo, e os alunos dos Comitês D, E e F, o segundo grupo, e cada grupo foi formado por 21 alunos. As entrevistas ocorreram em sala reservada

para esta finalidade, tendo duração média de 01h e 30 minutos, e foram gravadas para posteriormente serem transcritas e analisadas.

Após o recrutamento dos indivíduos, mediante consentimento dos mesmos, as entrevistas ocorreram, com o primeiro grupo, no dia 02 e o segundo no dia 03 de dezembro de 2014, ambas com início às 15hs.

Quanto às entrevistas com os professores, as mesmas acontecerem no decorrer do mês de dezembro/2014, mediante agendamento, nos horários em que os mesmos estavam na instituição, porém, fora da sala de aula, e também durante as semanas de planejamento antes do encerramento do ano letivo. A duração das entrevistas com os professores variou de 20 a 40 minutos. As mesmas foram realizadas individualmente, em sala própria, gravadas e posteriormente transcritas para análise.

Após a coleta de dados entramos na fase seguinte, de análise e interpretação dos mesmos. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados, pois,

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Sendo a análise do material coletado um processo de formação de sentido, construção que vai além da junção de informações, no qual está se consolidando e interpretando o que as pessoas disseram na entrevista, e o que o pesquisador observou durante a atividade e identificou nos documentos produzidos, isto é, o processo de formação de significado/sentido, essa análise foi marcada pela busca dos múltiplos determinantes das situações observadas.

É importante, pois, salientar que, como instrumentos de coleta de dados, tivemos a observação participante, posteriormente, as entrevistas, em seguida, a análise documental.

Sobre as entrevistas, estas contiveram perguntas abertas, semiestruturadas, as quais versaram sobre a visão dos entrevistados a respeito da atividade de Simulação das Nações Unidas na escola, sua organização, aplicação, desenvolvimento, bem como o aprendizado e conhecimento advindos da atividade, estimulando para que o aluno manifestasse seu ponto de vista, críticas, sugestões e

apontamentos (Apêndice C). Já o roteiro para as entrevistas com os professores conteve perguntas abertas, semiestruturadas, as quais versaram sobre sua visão do projeto de Simulação das Nações Unidas, enquanto orientadores e avaliadores do mesmo, os impactos que a atividade acarretou em seu fazer pedagógico e na comunidade educativa, bem como as possíveis contribuições na construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem (Apêndice D).

Durante a transcrição das entrevistas, procurei identificar cada entrevistado por uma sigla, para manter o anonimato do participante, conforme nosso compromisso ético assumido quando do recrutamento dos mesmos. Assim, cada entrevistado recebeu uma sigla, por exemplo: E01, E02, E03, que significa, Entrevistado 01, Entrevistado 02, Entrevistado 03 e assim sucessivamente. Como os entrevistados foram divididos em três grupos, para identificar a que grupo cada participante pertence, agrupamos as entrevistas da seguinte forma: Entrevista I, Entrevista II e Entrevista III, o que significa que o grupo da Entrevista I, participou da mesma no primeiro dia, ou seja, no dia 02/12/2014, o grupo da Entrevista II, participou no dia seguinte, 02/12/2014, sendo estes dois primeiros grupos compostos por alunos participantes da atividade de simulação das Nações Unidas, conforme explicamos anteriormente. Já o último grupo, chamado do Entrevista III, é formado pelos professores que participaram da atividade na qualidade de organizadores e avaliadores, sendo suas entrevistas coletadas no decorrer do mês de dezembro, conforme explicamos acima, e identificados como Professor 01, Professor 02, Professor 03, e assim sucessivamente.

Enfatizamos que os resultados, especialmente as entrevistas, serão apresentados ao longo do trabalho, em forma de citações diretas, seguindo as normas técnicas vigentes, para melhor compreensão e apreciação dos detalhes, pois assim, por meio da abstração teórica e da análise do discurso das entrevistas coletadas, e dos documentos analisados, buscamos identificar oportunidades de construção ou atuação autônomas e emancipatórias. Nesse sentido, conforme Minayo (1994), a análise dos dados pesquisados procurou estabelecer uma compreensão das informações coletadas, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Sobre o universo e a amostra da pesquisa, foram incluídos na pesquisa os estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio, devidamente matriculados em 2014,

que participaram da atividade de Simulação das Nações Unidas, e compareceram à entrevista coletiva, bem como os professores da escola que diretamente participaram da atividade.

A todos foram apresentadas informações sobre a pesquisa (objetivos, benefícios, e procedimentos aos quais seriam submetidos). Confirmado o desejo de participar voluntariamente da pesquisa, foi entregue uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para os alunos maiores de 18 anos de idade e professores, para que lessem seu conteúdo, entendessem e pudessem ser esclarecidas quaisquer dúvidas. Os participantes menores de idade, ou seja, que ainda não atingiram os 18 anos, receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE para que seus pais e/ou responsáveis, ao consentirem, o assinassem, bem como uma cópia do Termo de Assentimento. Só então, com a autorização dos pais e a assinatura do termo de assentimento, é que se formalizou a participação dos indivíduos na pesquisa.

Como fechamento da pesquisa, passou-se à redação do trabalho final, ora apresentado.

## CAPITULO II

### DA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM A AUTONOMIA

“Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas”.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2002, p. 29-30)

Uma das grandes tarefas da educação é conduzir o estudante à liberdade, já dizia Paulo Freire em “Educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1969). Nesse sentido, existem escolas que são gaiolas e escolas que são asas (ALVES, 2002). As escolas que são asas refletem a educação como aquilo que impulsiona o ser humano a ser livre, a pensar por si mesmo, tirar suas próprias conclusões, caminhar com suas próprias pernas, buscar seus próprios sonhos. Ser autônomo! E isso só é possível por meio de uma pedagogia que verdadeiramente liberte o estudante, não o aprisione. Já as escolas que são gaiolas, como o próprio autor enfatiza, vão na contramão da essência dos pássaros, engaiolam, aprisionam, tornam os estudantes seres bitolados e os impedem de olhar adiante, o mundo ao seu redor. Turvam sua visão, escurecem seus caminhos, seja pela utilização de pedagogias anacrônicas, seja por processos não participativos e descontextualizados.

Pode parecer exagero nosso, no entanto, o peso e o significado das palavras expostas expressam um misto de indignação e impotência frente às atitudes que por vezes mercantilizam o processo educativo, permitindo que nossas escolas se transformem em meras repetidoras de informações, escravizando professores, tornando-os máquinas de dar aulas e, conseqüentemente, desensinando ao estudante a arte de voar.

Em nossa percepção, as “gaiolas” estão pautadas em metodologias obsoletas, e é justamente por isso que aprisionam o saber, pois colocam o professor como centro do processo educativo, sendo esse professor levado a acreditar, muitas vezes enganado pela rotina, ter a obrigação de dar respostas prontas aos estudantes, pensar por eles, e ter como função a de simplesmente transferir o conhecimento a conta-gotas. Na maioria das vezes, essa metodologia revela uma concepção de educação que faz o caminho inverso ao proposto pela UNESCO (1999) como finalidade da educação para o milênio: aprender a ser, aprender a fazer, a viver juntos e a conhecer.

Já há algum tempo em nosso país, o cenário educacional vem sendo objeto de discussões e estudos, principalmente no que diz respeito à qualidade da educação e ao desempenho dos estudantes. Assim, é possível afirmar que a qualidade da educação está intimamente relacionada aos compromissos e objetivos das instituições escolares, no que diz respeito à formação humana, profissional e social de seus estudantes. Pode-se dizer também que a escola é uma instituição que integra uma realidade quase natural, que constitui a vida das pessoas, dos sujeitos, as vezes marcando positivamente, outras caindo no esquecimento. Nessa perspectiva, Gimeno Sacristán (2001), pondera:

Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 11).

Nesse sentido, alguns estudiosos (PÉREZ GÓMES, 2001; GIMENO SACRISTÁN, 2005; CHARLOT, 2000) têm compreendido que frequentar a escola tem se tornado algo tão instintivo e normal que, na maioria das vezes, refletir sobre ela passa a ser algo secundário. Gimeno Sacristán (2005) ainda defende que a escola, em inúmeros países, é objeto de reflexão e estudos, principalmente no tocante ao seu papel como parte integrante e fundamental das instituições sociais, na qual o acesso a ela é visto como “[...] algo bom e conveniente para todos” (p. 12).

Sendo o acesso à escola um dos direitos humanos universais (Cf. a Declaração Universal dos Direitos do Homem, Artigo XXVI, de 10 de dezembro de 1948), e sendo ela “boa” e “conveniente”, precisa ser pensada visando à plena

expansão da personalidade humana, a qual favoreça a construção da tolerância, da compreensão e, principalmente, da construção do conhecimento.

Nosso objetivo não é o de discutir sobre a validade ou permanência da escola, pois isso já está superado, é algo inquestionável. No entanto, refletir sobre sua qualidade, bem como seus métodos e finalidades, é um caminho para melhor compreendermos os fenômenos que atualmente atingem a escola, buscando a superação de suas dificuldades.

Não é possível enveredarmos no estudo sobre a atualidade da escola, sem compreendermos seu percurso histórico, igualmente marcado por contradições e incertezas. Charlot (2008), ao fazer uma retrospectiva sobre as instituições de ensino, nos recorda que, até os anos de 1950, a escola primária assumia basicamente a função de transmitir os conhecimentos elementares, como a alfabetização, além de recair sobre ela a missão de “moralizar” o indivíduo por meio da escolarização.

Posteriormente, a partir das décadas de 1960 e 1970, a escola foi atrelada ao desenvolvimento econômico e social, em vários países, num esforço de universalizar as séries iniciais e o ensino fundamental, o que, nesse contexto, ampliava a possibilidade de ascensão social e inserção profissional, aos que conquistavam certo nível de escolaridade (CHARLOT, 2008).

Nesse contexto histórico, entre os anos de 1980 e 1990, com a consolidação da globalização, a configuração da escola é alterada, em vista das lógicas neoliberais que, segundo Charlot (2008), buscam atender às exigências de modernização econômica e social, tornando-se

predominantes as exigências de eficácia e qualidade da ação e da produção social, inclusive quando se trata da educação. [...] essas exigências levam a considerar o fim do Ensino Médio como o nível desejado de escolarização para a população, em um país que ambiciona enfrentar a concorrência internacional e a abrir portas do Ensino Superior a uma parte maior da juventude. [...] a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “lei do mercado” é o melhor meio e até o único, para alcançar eficácia e eficiência. [...] desenvolvem-se em ritmo rápido novas tecnologias de informação e comunicação [...] (CHARLOT, 2008, p. 20).

É visto que, na compreensão do autor, todas essas transformações pelas quais a sociedade globalizada vem passando, influenciam diretamente o trabalho da escola, bem como o de seus professores, os quais são desafiados a ressignificar sua atuação pedagógica. Para tanto, é preciso que ambos, escola e professores, identifiquem as transformações ocorridas na sociedade, acompanhem os avanços

científicos e tecnológicos, e reflitam sobre os novos requisitos relacionados à qualificação profissional. Assim, é imprescindível que as escolas avaliem o que efetivamente estão fazendo e como estão se preparando para encarar as exigências atuais no que se relaciona à educação.

Seguindo a reflexão sobre as funções e finalidades da escola, mais especificamente sobre sua atuação na atualidade, Pérez Gómez (2001) assegura que a escola possui uma função socializadora, visto que no seu meio convivem indivíduos de realidades e contextos distintos, permitindo intercambiar saberes, aprendizagens e valores, além de permitir a adequação de ideias e pontos de vista diferentes.

Assim, a escola também possui uma função instrutiva que, segundo o autor, perpassa pelo processo de ensino-aprendizagem, intencional e sistemático, além de uma função educativa pois, ao oportunizar o acesso às experiências e conhecimentos, conduz os indivíduos, professor e aluno, à reconstrução e ao “aperfeiçoamento de suas formas de pensar, de sentir e de agir” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 262), além de proporcionar experiências capazes de engrandecer culturalmente os envolvidos, e conseqüentemente, incentivar seu desenvolvimento pessoal, autônomo e libertador.

## **2.1 A escola e sua relação entre trabalho docente, autonomia e aprendizagem**

Ao falarmos sobre a escola e a função social que desempenha, não podemos deixar de lado uma de suas figuras-chaves no processo ensino-aprendizagem: o professor. Um dos questionamentos mais difundidos na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, um dos mais polêmicos, é sobre sua condição profissional, visto que a docência, como ocupação trabalhista, também sofre transformações, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realiza.

Refletindo as tensões e contradições do modo de produção capitalista, a atividade docente vem se reduzindo ao mero desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, nas quais, muitas vezes, o professor não tem compreensão do significado real daquilo que realiza ou da tarefa que desempenha, agindo de forma alienada, desvinculado do verdadeiro sentido da escola, apenas como cumpridor de certas exigências e burocracias, descaracterizando-se como sujeito de decisões.

Assim, motivado pelas mudanças macroestruturais, percebe-se que o trabalho docente vem sofrendo uma subtração progressiva de uma série de qualidades, de direitos, conduzindo os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia docente ou, como diria Contreras, à proletarização (CONTRERAS, 2002).

Apesar de todo avanço nas áreas das ciências e da tecnologia, vemos cada vez mais um retrocesso e um cerceamento quanto à ação do professor. Este, não raro, se submete às determinações curriculares elaboradas por outrem, distanciando-se de uma participação efetiva na estruturação dos currículos escolares, os quais são pensados, elaborados e formalizados por profissionais das mais diversas áreas. Ao limitar-se a cumprir as prescrições externamente determinadas, perde de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa.

Uma das perguntas que realizamos durante as entrevistas com os professores que participaram da atividade de simulação das Nações Unidas na escola, questionava sobre as dificuldades encontradas durante o desenvolvimento da atividade, e um deles salientou que,

[...] na maioria das vezes é muito difícil pensarmos alguma atividade diferente, ou mesmo algum projeto interdisciplinar, porque são tantas atividades que nos ocupam o tempo, que quando estamos na escola, estamos dentro de sala de aula dando aula. Levamos muito trabalho para casa, o que acaba nos sobrecarregando, e muitos de nós não se sentem motivados para fazer algo diferente. O tempo que temos, e que deveria ser destinado para planejar ou pensar algo diferente, gastamos em comunicados, avisos, coisas que não agregam [...]. Os projetos ou atividades que existem e que saem, são organizados por um ou outro colega, que se não fosse por eles, nada disso que temos hoje existiria (Professor 03, Entrevista III. [out. 2014]).

Percebe-se que a forma com que os planos curriculares vêm sendo formulados têm gerado, como consequência, uma exagerada burocratização sobre o trabalho do professor. Este processo só agrava a condição de proletarização, pois não permite que o desenvolvimento das atividades do professor seja autogovernado, visto que à medida em que se intensifica o trabalho mediante uma série de atividades, como provas (a elaborar e a corrigir), formulários a preencher (diários de classe, fichas de avaliação e pareceres, registro de ocorrências disciplinares), preparação a processos seletivos, indicadores e índices a obter (ENEM, SAEB, Prova Brasil), datas comemorativas a festejar, reuniões pedagógicas que não despertam interesse, etc., o

ofício do professor se torna, cada vez mais, um trabalho meramente burocrático, executivo e sobrecarregado de tarefas.

Nesse sentido, Contreras (2002) afirma que a ação docente passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa, do conhecimento científico e tecnológico dos experts.

Deste modo, os conceitos-chave que explicam esse fenômeno de racionalização do trabalho são a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2002, p.35).

Essa lógica, nos últimos tempos, tem invadido a esfera da escola, e várias são suas consequências: se, por um lado, as tarefas e os prazos são cumpridos, por outro, empurrada pela pressão do tempo, a rotinização do trabalho docente impede ao professor o exercício reflexivo sobre o seu trabalho. Além disso, o professor enfrenta o isolamento dos colegas e, assim, privado de tempo para encontros e troca de experiências profissionais, acaba por atuar de forma individualista, sobrando pouco espaço para trabalhos coletivos e interdisciplinares coerentes e eficazes, conforme salientou o anteriormente mencionado.

A intensificação e regulação do trabalho docente contribui, pois, com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais, visto que o trabalho fica reduzido à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (CONTRERAS, 2002).

A intensificação faz com que as pessoas “tomem atalhos”, economizem esforços, de maneira que apenas terminam o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-as cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O ‘trabalho feito’ se transforma no substituto do ‘trabalho bem-feito’ (APPLE & JUNGCK, 1990, apud CONTRERAS, 2002, p.38).

Um segundo professor entrevistado desabafou,

as vezes, pra dar conta de todo trabalho que preciso fazer, e olha que não trabalho só aqui, trabalho em outra escola também, além disso tenho filhos, família... a gente acaba fazendo as coisas de qualquer jeito. Falo isso porque sei que será mantido em sigilo, é mais um desabafo também, mas tem certas

exigências que, pelo amor de Deus, não tem cabimento de existir. Algumas coisas são exigidas em cima da hora, sem que a gente tenha tempo pra se organizar. E depois vêm cobrar qualidade da gente, de que jeito, se nem tempo a gente tem direito para fazer as coisas? (Professor 02, Entrevista III. [out. 2014]).

Dessa forma, questiona-se se o foco da escola está sendo realmente a aprendizagem do aluno ou apenas o mero cumprimento de tarefas burocráticas, muitas vezes desvinculadas de sua finalidade e que só existem para atender às necessidades institucionais, não diretamente voltadas à construção do conhecimento por parte do aluno. Como pensarmos uma educação integradora, capaz de contribuir na formação de cidadãos conscientes e autônomos, se o professor não está intimamente integrado ao processo educativo, não como mero executor de tarefas, antes como colaborador e artífice do processo?

Falamos sobre a falta de autonomia do professor frente à elaboração dos currículos, os quais são preparados externamente, encaminhados às escolas e executados pelos professores. Porém, é confiada ao professor, mediante seus conhecimentos, formação e preparo técnico, a condução de sua aula, bem como a forma, a maneira como os conteúdos curriculares serão abordados em sala de aula. É justamente neste ponto que não podemos afirmar plenamente que uma autonomia docente não exista, mesmo que relativa.

Mesmo que a sala de aula seja vista como o espaço privilegiado do professor, frente ao aluno e ao conhecimento, onde ambos criam, produzem, mas também se apropriam, objetivam e internalizam o produto das criações e interações humanas acumulados através da História, este espaço está inserido num contexto institucional, permeado por relações de poder. Neste sentido, a questão da autonomia do professor é fundamental para se exercer plenamente a docência; do contrário, sua perda é, em si mesma, um processo de desumanização do trabalho (CONTRERAS, 2002). A autonomia é vista como uma reivindicação da dignidade humana, pois

conservar a competência técnica, ou inclusive o desenvolvimento de novas habilidades, perdendo-se o controle sobre seus fins, não favorece a relação entre as ações dos professores e a busca da realização de qualidades que se justificam por seu valor educativo (CONTRERAS, 2002, p. 195).

É de fundamental importância compreender que sobre o professor recai a responsabilidade de transpor os conteúdos estipulados externamente para cada ano/nível/série de estudo, de forma significativa, visto que para este movimento há

relativa autonomia, e é justamente em nome desta que se pode e se deve inovar sempre.

Outro professor, quando questionado sobre as atividades e projetos existentes na escola, explica que se pode fazer muito mais do que é feito, desde que para isso se tenha vontade, tempo e organização.

Um dos pontos que considero importante, como professor, é o fato de ter certa liberdade na minha aula. Eu preparo minhas aulas pensando em como meus alunos vão entender o conteúdo. Claro que queria ousar mais, fazer diferente, mas às vezes não tenho tempo para correr atrás do material, pesquisar na internet, ou mesmo preparar tudo com antecedência. A sala de aula é um bom espaço para se ousar, fazer coisas novas, mas para isso o professor precisa ter vontade de querer fazer diferente e, além disso, precisa ter tempo para planejar. Eu acredito que se tivéssemos mais tempo para organizar as coisas, nossos alunos aprenderiam muito mais e eu, como professor, me sentiria mais realizado (Professor 01, Entrevista III. [out. 2014]).

Conforme dito pelo professor, a disponibilidade de tempo para planejar e organizar as aulas previamente é fundamental para o sucesso, visto que poucas são as possibilidades de aprendizagem quando não há um comprometimento por parte do professor e um envolvimento afetivo por parte dos alunos na construção do conhecimento, ou quando este processo não possui significado. Sendo assim, nos últimos tempos, têm surgido propostas de trabalho que combinam as demandas do mundo globalizado, da sociedade do conhecimento e das novas tecnologias, focadas em metodologias ativas de ensino-aprendizagem, sobre as quais falaremos mais à frente, que visam nada mais que projetar, lançar para frente, ou ainda, atingir um objetivo, o qual é o aprendizado, o conhecimento.

Um dos grandes entraves ao aprendizado é a educação bancária, aquela desvinculada da realidade e do interesse dos alunos, em que o professor passa a maior parte de sua aula despejando conceitos sem sentido sobre os alunos, como se estivesse depositando conhecimentos que devem ser memorizados, armazenados.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1983, p. 66).

Sobre isso, alguns alunos, quando questionados sobre o tipo ou método de aula que mais gostam, e com o qual melhor aprendem, responderam:

Ah, uma coisa que eu acho legal é quando o professor já entra na sala entusiasmado, ele mostra que quer ensinar, que quer dar aula. Isso anima a gente também. Tem uns que parece que tão fazendo aquilo por obrigação. O cara entra, senta, faz a chamada, começa a escrever na lousa e manda a gente abrir o caderno e copiar porque isso vai cair no ENEM. Isso é muito chato! Parece que a gente só fica armazenando as coisas (E17, Entrevista II. [out. 2014]).

E outro ainda conclui dizendo:

eu prefiro uma aula onde o professor venha a mostrar pro aluno de uma forma diferente, sem ser no quadro ou ficar lendo o livro. Acho que a gente já tá numa época em que a gente já tá tão saturado disso, ficar copiando, já se criou um estereótipo tão grande de que a escola é só aquilo, que o aluno já fica cansado, acaba se desinteressando daquilo. As vezes o assunto é até interessante, mas poxa, o professor enche o quadro de texto pra gente só copiar. Eu até gosto as vezes de aulas assim, como à moda antiga, mas também de aulas que tirem o aluno de sala de aula, que mostrem a ele outras formas de aprender (E05, Entrevista I. [out. 2014]).

Romper com esta metodologia ultrapassada e desatualizada, ou “à moda antiga”, como disse o aluno, é uma tarefa árdua, porém, não impossível. É lógico que o quadro e o livro, bem como aulas tradicionais ainda têm valor, no entanto, é sabido que a aprendizagem tem que ser significativa, ou seja, o aluno precisa saber o que está fazendo e por quê. O professor tem um compromisso moral e precisa zelar por este processo de ensino-aprendizagem, o que significa planejar condições para que isto ocorra de maneira significativa, seja através de projetos de ensino ou de outras atividades, que visem levar o aluno ao questionamento e a confrontar aquilo que está sendo discutido ou estudado, com sua realidade, ou com as realidades que o cercam, num movimento libertador, emancipatório.

Nesse sentido, um professor, falando sobre algumas dificuldades da docência, quando questionado sobre as habilidades e conhecimentos que os projetos de ensino na escola buscam desenvolver nos alunos, salientou:

Eu já sou professor há mais de 30 anos. Já peguei a escola na época em que o único recurso diferente que tínhamos era o tal projetor de slides. Hoje isso é peça de museu! Eu sei que deveria utilizar os recursos da modernidade, afinal, o mundo mudou e existem tantas coisas boas que a gente pode aproveitar para dar aula, mas eu confesso que alguns nem sei como usar. Os alunos até cobram dizendo que certos assuntos da aula poderiam ser trabalhados assim, ou assado, sugerem outros tipos de aula, mas a disciplina que eu dou não me dá muita possibilidade de inovar. É fazer cálculo, explicar as fórmulas e os conceitos e deixar o aluno exercitar. Minha aula acaba sendo meio tradicional, expositiva. Talvez eu devesse pensar em algo mais legal e diferente (Professor 05, Entrevista III. [out. 2014]).

O que o professor expôs não é muito diferente do que acontece em outras escolas pelo país; no entanto, não quer dizer que aulas expositivas ou nas quais se faz uso de um livro didático, ou um método apostilado, por exemplo, necessariamente deixem de ser libertadoras. O problema está na forma, na maneira, na metodologia utilizada pelo professor ao trabalhar os conteúdos contidos nos livros e manuais. Se os mesmos são apenas decorados, ou transcritos, num modelo perguntas-respostas, é possível que não liberte, apenas mantenha o *status quo*, mas se forem trabalhados de forma a motivar uma discussão, a promover novos questionamentos de como as coisas são, e o porquê são desta ou daquela forma, e de como podem ser transformadas, trazendo o conhecimento para o cotidiano da sala de aula, da escola, da comunidade e da sua vida, a probabilidade de motivar uma mudança libertadora é bem maior.

Uma contribuição interessante, trazida por um dos alunos entrevistados, quando questionado sobre a melhor forma de aprender os conceitos, foi ter dado, como exemplo, uma sugestão de aula prática sobre um dos assuntos trabalhados em aula, citando uma atividade desenvolvida por um de seus professores. Segundo ele,

outra coisa que acontece muito também, não se limita à meia dúzia de matérias, por exemplo, eu sinto falta de ver aquele conhecimento aplicado. Por exemplo, a gente aprende ali, trigonometria, poxa! Pra que que eu vou aprender a calcular a área de um triângulo? Mas, por exemplo, uma professora de matemática minha, do primeiro ano, levou a gente com um transferidor e um canudo para medir a altura do prédio aqui da escola. Aquilo é a matéria aplicada, e quando você não vê como aplicar aquilo, você não entende para que que serve, aí passa a ficar chato. Mas quando tu vê pra que serve, olha, dá pra descobrir a altura desse prédio sem nem ter uma trena (E08, Entrevista I. [out. 2014]).

O relato do aluno acima, além de ilustrar uma aplicabilidade do conteúdo de matemática, demonstra uma inquietação que muitos estudantes e professores têm: a aplicação, o uso prático daquilo que se estuda e aprende em aula. Muita discussão sobre esse tema já foi feita, mas, parece-nos que certas ideias e sugestões ficam bem apenas no papel, nos planejamentos que são, via de regra, elaborados e copiados ano a ano.

Se nossas escolas buscam contribuir para a formação integral do estudante, faz-se necessário desenvolvermos, ou ainda, aplicarmos/desenvolvermos propostas de ensino atualizadas, que rompam com a reprodução do já sabido, ou da mera memorização de conceitos desconexos. Talvez devêssemos pensar em atividades e

trabalhos em sala de aula de variadas formas, como, por exemplo, com grupos cooperativos, os quais criam condições para que os alunos experimentem suas descobertas, por meio de pesquisas, desenvolvam a confiança na própria capacidade de aprender e tomar decisões; ou ainda por meio de situações-problema, trazidas pelos alunos ou pelo professor, cuja solução vai exigir, por parte dos alunos, que cada membro do grupo tenha seus conhecimentos privilegiados, pois as soluções estão diluídas entre os integrantes, assim como nos materiais trazidos, computador, internet, livros, e demais informações. O professor, neste caso, é o orientador, o mediador do trabalho, pois o conhecimento está sendo construído pelos alunos. No próximo capítulo, aprofundaremos esse assunto.

É claro que novas formas de ensinar encontram barreiras e oposições. A própria escola, muitas vezes, reprime e desestimula o professor que está na busca de metodologias diferentes para suas aulas, principalmente num contexto de subtração da autonomia docente. Nesse contexto, alguns colegas até chegam a dizer que isto é perda de tempo, que desta forma só vai virar bagunça; que para os alunos tanto faz a maneira como se dá a aula, que o importante é apenas passar todos os conteúdos programáticos e que os alunos sejam aprovados. Existem também, o que deveria ser trabalhado pela escola, muitos pais que pensam dessa mesma forma.

Uma professora, durante sua fala sobre a importância de se trabalhar com projetos na escola, declara que,

teve uma vez que um pai ligou pra escola querendo saber o que é que estava acontecendo, porque o filho dele saiu de casa de terno e gravata, dizendo que ia pra escola. O pai queria saber se ele tinha matriculado o filho numa escola ou numa empresa pra cargo de executivo! Fiquei assombrada como muitos pais não compreendem ou não fazem questão de entender certas atividades que a escola desenvolve. A coordenadora explicou o objetivo da atividade, sobre aquela roupa e tal, que era uma atividade que simulava um debate da ONU, mas o pai disse que isso era perda de tempo, que o que importava era o filho dele passar no vestibular, para isso ele estava pagando a mensalidade (Professor 04, Entrevista III. [out. 2014]).

Infelizmente, conforme relatado pelo professor, às vezes certas atividades que a escola desenvolve não são compreendidas pelos pais, ou, até mesmo, pelos próprios alunos. No entanto, aqui cabe uma pergunta: será que a família é devidamente esclarecida sobre as atividades que ocorrem na escola de seu filho? Será que os pais e a comunidade são informados sobre os eventos e acontecimentos que, de alguma forma, quebram a rotina da escola, aquela rotina de aluno em sala de

aula, assistindo aula e escrevendo? Talvez, se este pai que ligou para a escola estivesse sabendo os objetivos da atividade, de modo a compreender a importância do que estava sendo proposta, fosse realmente esclarecido, até ligasse para elogiar, ao invés de criticar. Às vezes, a escola até envia comunicados impressos, por e-mail, posta as informações no seu *site*, para conhecimento de toda a comunidade escolar, porém, a rotina do cotidiano não raro impede os pais de tomarem conhecimento sobre a educação dos filhos.

Mesmo diante desse tipo de situação, o importante é que o professor tenha em mente o que se pretende com o ensino, o que se deseja que os alunos alcancem, quem se espera que os alunos se tornem, e em que tipo de cidadãos se transformem. Quando o professor tem isto bem claro em sua mente, toda a sua ação, o seu ato pedagógico, passa a ser o diferencial no processo de educar. No entanto, para que isto ocorra, as condições que fundamentam a atuação docente precisam ser garantidas, pois, do contrário, não haverá mudança, não haverá libertação, não haverá autonomia.

Mais do que simplesmente ter autonomia quanto à maneira de ministrar aulas, bem como as metodologias utilizadas para tanto, “a noção de autonomia nos remete, como construção reflexiva em um contexto de relação, a uma concepção de atuação profissional baseada na colaboração e no entendimento e não na imposição” (ELLIOT, 1991, apud CONTRERAS, 2002, p.198). Colaboração esta que se dá por meio das relações entre os colegas professores, entre professores e alunos, entre pais e professores, bem como entre os organismos de gestão escolar e toda a comunidade educativa.

Assim, a autonomia docente estaria ligada não apenas a competência profissional que, nesta concepção, se traduz no domínio e na aplicação correta de um conjunto de técnicas e conhecimentos. Por isso, a necessidade de se investir na qualificação de professores para que, mais competentes, melhor preparados, tenham mais autonomia. No entanto, Fontana (2003), em sua pesquisa, comenta que os professores, “quando se sentiam portadores da qualificação assumiam a responsabilidade pela qualidade de seu trabalho, em termos individuais” (p.42).

O perigo aqui representado é o professor acreditar que possui poder para decidir sobre o seu trabalho e que, assim, é inteiramente responsável por seus resultados. Isso pode fortalecer o processo de “culpabilização” do professor,

desconsiderando fatores externos e internos à escola e que igualmente interferem na aprendizagem de seus alunos.

A crença na autonomia docente, baseada na competência profissional, tem sido utilizada para envolver os professores em reformas educativas e desconsidera que, historicamente, a organização do trabalho, em uma lógica de racionalização, implica a separação entre a concepção e a execução. Assim, os professores, em especial os da educação básica, transformados durante anos em figuras sem voz, nas pesquisas educacionais (FONTANA, 2003) e formados em um modelo instrucionista e retórico, segundo Contreras (2002), “ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores” (p.63).

Além de não terem reconhecido seu poder de criação, os professores ainda sofrem o impacto de uma divisão hierárquica no interior da escola, que nas décadas de 1970 e 1980, é representada através das figuras dos especialistas (supervisores, orientadores educacionais, inspetores e administradores), visto que,

a incompetência postulada do professor se apresenta assim como a ‘garantia’ perversa da continuidade da posição do supervisor, de vez que inviabilizava a discussão sobre sua competência presumível e sobre a validade de sua contribuição específica (VASCONCELLOS, 2000, p. 72).

Diante do exposto, o que nos parece é que os professores têm vivido uma experiência de autonomia ilusória, pois recebem das autoridades governamentais “ofertas de autonomia”, mas, como confirma Contreras (2002), esta suposta autonomia

não só não nasce de uma demanda dos professores (Gimeno, 1994:7), como eles nem sequer participam de seu projeto político. Paradoxalmente, é “devolvido” aos professores e às escolas algo que não pediram e nem sequer participaram na formulação das políticas de devolução. Este paradoxo transforma-se necessariamente em outro: concede-se autonomia escolar, mas os parâmetros das políticas já estão fixados (CONTRERAS, 2002, p.264).

Assim, nesta perspectiva de autonomia aparente, ser autônomo significa ter as competências técnicas necessárias para que o professor atue em sua escola tornando-a mais eficaz que as demais. Nesse processo, profissionalizar-se significa ter competências e habilidades necessárias ou exercício da prática docente, pouco

considerando as questões éticas/morais, bem como, deixando de lado a participação dos professores nas decisões.

## **2.2 A escola e sua relação com a autonomia intelectual**

Ao analisarmos a relação que a escola tem consigo mesma, abordado no início deste capítulo, percebemos que por vezes, tal relação é arrastada e massacrada pela necessidade de se responder às exigências da sociedade moderna, do sistema econômico em vigor, das diretrizes, das famílias, e de uma série de outros ditames que a influenciam diretamente. Colocada em segundo plano, no entanto - e quase impossível de se acreditar -, encontra-se a real finalidade da escola: o aprendizado, a construção do conhecimento.

Mesmo diante desta realidade, a escola ainda ocupa um papel fundamental na sociedade e no desenvolvimento humano, pois,

o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

Freire nos mostra um caminho para esta transformação, o qual inicia com a busca pela formação integral do sujeito, sendo este ajudado a conhecer a realidade que o cerca, compreender os fatos e ler criticamente o mundo, “ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo” (RIOS, 2006, p. 138).

Para isto, no entanto, apontar os entraves existentes na escola, exigir ou anunciar as mudanças, não são suficientes para fazê-las acontecer, uma vez que o modelo autoritário de ensino e de gestão, que dominou as escolas pelo mundo, tem influenciado a formação da sociedade e a maneira como esta percebe a realidade. A escola só irá ensinar de forma mais democrática, centrada no aprendizado e no estudante, se todos os envolvidos no processo “tomarem como experiência uma reorientação conceitual fundamental sobre seus papéis e sobre a natureza do ensino e da aprendizagem” (ZEICHNER, 2002, p. 29), e para tal é necessário mais autonomia e menos heteronomia.

Etimologicamente, o termo autonomia deriva do grego e significa o poder de dar a si mesmo a própria lei, ou ainda, aquele que estabelece suas próprias leis, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). A autonomia, nesse caso, não deve ser compreendida como algo absoluto, ilimitado ou autossuficiente, antes como uma regulação dos próprios interesses ou como direito de dirigir a si próprio, o que imprime a ideia de um sujeito autodeterminado e capaz de exercer livre arbítrio (ZATTI, 2007). Esta autodeterminação, impulsionada pelo desejo de liberdade, concretiza um direito humano fundamental, o de ser livre e autônomo, capaz de governar o seu próprio projeto de vida (FERREIRA, 2012). Na visão de Freire (1983) a autonomia está intimamente relacionada com a libertação, tendo em vista o contexto sócio histórico dos oprimidos para quem ele escreve, e, chama o ser autônomo de "ser para si" (p. 108).

De acordo com Zatti (2007), a heteronomia

é a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, situação em que se é "ser para outro" (FREIRE, 1983, p. 38). Segundo o que defendemos a partir de Freire, as opressões, em geral, vão configurar uma situação de heteronomia, e uma educação voltada para a libertação pode conduzir as pessoas a serem autônomas. Também destacamos que os escritos de Freire são uma denúncia aos sistemas social, político, econômico, educacional, que favorecem a perpetuação da heteronomia (p. 85).

Nesse sentido, parece-nos que a autonomia deve ser internalizada como um dos principais objetivos da educação, visando construir uma realidade que busca a autonomia por meio de um processo de ensino-aprendizagem que favoreça a construção de condições para todos poderem ser "seres para si" (ZATTI, 2007).

Para tanto, é fundamental que as crianças, os adolescentes e os jovens sejam encorajados a tomar decisões por conta própria, capazes de discernir o melhor caminho a seguir, o que implica a construção, primeiramente na criança, das bases de uma autonomia moral, através da qual esta expressa seus pontos de vista e também é incentivada a compreender os pontos de vista de outros, reconhecendo que o sujeito necessita do meio para construir seus pensamentos e ações, porém, respeitando as ideias das outras pessoas, pois a autonomia é alcançada a partir da inter-relação com as outras pessoas. Como diz Freire (2015, p. 103), "a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades". Assim, num processo de maturação, a autonomia vai sendo construída desde a infância, até que, com esse alicerce, o

adolescente ou o jovem tornam-se capazes de expressar e seguir a sua própria opinião, ao invés de seguir a opinião dos outros, num estágio compreendido como autonomia intelectual (ZATTI, 2007).

Assim, desenvolvimento moral e evolução intelectual possuem uma relação interdependente, pois a heteronomia vai se constituindo como um processo natural que se internaliza para que, posteriormente, possa ir se transformando gradualmente em autonomia.

Conforme antes discutido, a escola vem sofrendo há algum tempo, especialmente durante o século XX, com as determinações e exigências da sociedade, principalmente no tocante às formas de controle, por meio de medidas orientadoras e de coordenação que subtraem a liberdade e a autonomia docente, o que influencia diretamente no aprendizado do estudante. Percebe-se que o modelo de regulação e controle escolar mais disseminado foi o da regulação burocrática, tendo em vista que era o modo que respondia à própria adaptação dos atores educativos a perspectivas autoritárias, além de normas de obediência e disciplina (FERREIRA, 2012).

No entanto, a década de 1980 trouxe uma espécie de regulação modernizadora no tocante à forma de gestão da escola, que “se manifesta não tanto na obrigação de meios, mas na obrigação de resultados e na eficácia” (ESTEVÃO, 2004, apud FERREIRA, 2012, p. 39). Isto é percebido por meio de um maior envolvimento e participação dos pais e professores, na implementação de parcerias com a comunidade local, visando uma espécie de qualidade para a educação.

Estas parcerias escola–comunidade, pais–professores, foram as responsáveis pela reabertura da escola às ideias e valores esquecidos. Ou seja, à medida em que se foi permitindo e ampliando um maior envolvimento de outros personagens no contexto escolar, uma maior participação, engajamento e interesse pelo êxito do processo educativo, se foi igualmente criando uma cultura democrática, a qual passou a exigir e estabelecer relações de decisão e participação. Assim, concebe-se a realização da autonomia da escola como um caminho emancipatório, no qual as formas de regulação estariam nas mãos dos próprios atores afetados pelas decisões educativas. No entanto, somente uma reestruturação democrática responsável desenvolveria nos atores educativos mais autoria e menos execução (ESTEVÃO, 2004, apud FERREIRA, 2012, p. 40).

O conceito de emancipação funde-se, pois, ao de autonomia, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de uma sociedade que se quer democrática e participativa. Para isso, a escola precisa contemplar, no seu projeto pedagógico, metodologias que provoquem, instiguem, promovam no aluno a participação e o engajamento na construção desta sociedade, onde o estudante tenha condições de ser ouvido e envolvido neste processo de construção, e o elo para isso se dá na relação ensino-aprendizagem.

É na escola que a maioria das pessoas aprende a se relacionar, a se engajar, se envolver, além de aprender a ler, e isso é uma questão de apropriação, de aprendizado. Assim, todo o processo, o desenrolar do ensino e da aprendizagem, desde a alfabetização até o final do Ensino Médio, precisa, necessariamente, ir conduzindo o aluno à manifestação de suas ideias, a dizer suas palavras, expor seu ponto de vista. Como ressalta Freire (1983, p. 20), “a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”.

Nas palavras de Freire, um dos desejos que se tem quando uma criança passa a frequentar a escola é que ela aprenda a ler, escrever e falar. Não falar qualquer coisa, mas ir além disso, saber ler o mundo e manifestar sua compreensão crítica sobre ele. A escola tem, indubitavelmente, esta grande missão: capacitar o aluno para a leitura e compreensão do mundo em que vive.

Para saber ler o mundo e manifestar sua compreensão sobre ele, o estudante precisa encontrar espaço pedagógico favorável que o desperte para tal. Sobre isso, vale analisarmos a fala de dois estudantes, quando questionados sobre os aspectos que consideravam importantes na atividade de simulação das Nações Unidas na escola. Um deles assim inicia:

Na minha opinião, os aspectos mais importantes do debate da Mundo ONU, é que você não está falando ali como você, você está pensando e falando, interagindo com os outros países como se você fosse o país que você está representando. Como eu estou representando a Índia, e por mais que eu não ache que vacas são sagradas e que o rio Ganges deveria ser limpo, eu tenho que ser, tenho que pensar aquilo: vacas são sagradas e o Ganges também é sagrado. Eu não vou pensar como o João, vou pensar como a Índia. (E07, Entrevista I. [out. 2014]).

O que foi dito pelo estudante acima é cheio de significados. Ao expor sua compreensão de que estava representando um país (a Índia) e que deveria pensar como um indiano, o mesmo evidencia aquilo que dissemos em outro ponto, sobre a

escola ser o espaço onde o local e o universal se articulam, onde o aluno passa a conhecer outras realidades além das vividas na escola. Obviamente que para chegar a esta compreensão, o estudante passou por um processo de apropriação dos conhecimentos sobre aquele país, sua cultura, seus modos de vida. Ou seja, precisou estudar, pesquisar. Assim, munido das informações, convenceu-se de que para bem representar o país, e incorporar os princípios propostos pela atividade, era necessário pensar como um nativo daquela nação, ou seja, colocar-se no lugar do outro. No entanto, este movimento só é possível quando há certa autonomia.

Outro estudante, continuando a fala do anterior, também salienta a necessidade de abrir-se a novos conhecimentos e à leitura da realidade.

E exatamente isto que ele falou, que eu gostaria de ressaltar também, que não só a questão da ONU em si, de ficar debatendo, mas também, justamente de ver a criação do caráter da pessoa, de poder ver que toda essa situação tem dois lados [...] é quando acontece, na ONU de tu representares um país que as ideias deles são opostas as tuas e, mesmo tu sendo contra, tu tens que fazer o melhor possível do teu discurso para convencer as pessoas de algo que você nem acredita. É aquela questão de ir muito além do ficar dentro da sua caixa, só com sua realidade, é perceber que tem outras coisas por trás, perceber que também existem lados positivos mesmo no que você não acredita, mesmo no que você discorda e conseguir fazer esse progresso, não representando seus interesses, mas pensando no coletivo (E08, Entrevista I. [out. 2014]).

O estudante declara que o fato de defender um posicionamento que não é seu, abre possibilidades de outras leituras. Ele diz que isso permite “ir muito além do ficar dentro da sua caixa”, permite outras visões, conhecer outros valores, inclusive perceber que existem elementos positivos até mesmo naquilo que não acreditamos. No entanto, esta percepção só é possível de ser alcançada quando o indivíduo é inserido em uma atmosfera de alteridade. Todo o trabalho, tanto de organização de equipes, quanto do estudo e preparação para os debates, conforme explicamos no capítulo anterior referente à atividade de simulação das Nações Unidas, é desenvolvido de maneira autônoma. São os alunos que, falando a linguagem deles, “têm que se virar”, pois os professores não ficam explicando todos os detalhes, tudo o que eles devem saber. O caminho para o conhecimento, neste caso, é coletivo e ao mesmo tempo, autônomo. O grupo e cada integrante das várias equipes, precisam buscar as informações, pesquisar, desenvolver o trabalho para que tenham sucesso e, com isso, constroem o conhecimento.

Esta percepção da necessidade de se criar uma atmosfera que contribua para a construção e exercício da autonomia na escola é um tópico recorrente, encontrado, principalmente no tocante à elaboração dos projetos político-pedagógicos. Esta necessidade é o dínamo que mantém a escola viva e que dá sentido à sua existência. A autonomia intelectual que se deseja no aluno está relacionada à atmosfera que se instala para que o conhecimento seja construído e internalizado, por meio de espaços, não somente físicos, mas mentais, que promovam as aprendizagens. Esse processo perpassa pelo contato com o outro, com a cultura do outro, como dito pelos estudantes, ou mesmo com o conhecimento produzido pelo ser humano através dos tempos, o qual vai sendo assimilado pelo estudante, analisado e apropriado por ele, para que posteriormente seja objetivado, e assim reconstruído. Neste caso, trata-se de um processo educativo direto e intencional, por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano (DUARTE, 2004).

A reflexão sobre autonomia intelectual, ou simplesmente autonomia, está relacionada às compreensões sobre o desenvolvimento do indivíduo também no campo da psicologia. Por vezes encontramos autores, como Vygotsky (1893-1934), por exemplo, que abordam a questão do desenvolvimento da autonomia e sua relação com a escola. Segundo alguns estudiosos das teorias de Vygotsky, a construção de uma autonomia acontece a partir de três elementos,

Em primeiro lugar, a relação entre o indivíduo e sua cultura. A cultura não é pensada como um dado, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como um “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Em segundo lugar, a configuração absolutamente particular da trajetória de vida de cada indivíduo. Ao falar em “histórico”, Vygotsky não se refere apenas a processos que ocorrem no nível macroscópico. Ele fala em filogenético para a espécie, histórico para o grupo cultural, ontogenético para o indivíduo [...]. Em terceiro lugar, a natureza das funções psicológicas superiores. Quando Vygotsky fala em funções psicológicas superiores, principal objeto de seu interesse, refere-se a processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais. No caso do desenvolvimento psicológico essas funções são as que apresentam maior grau de autonomia ao controle hereditário (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1991, p. 60).

Pode-se perceber que, na compreensão de Vygotsky, o desenvolvimento do ser humano, bem como sua autonomia, partem do contexto histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido ou pelo qual transita com o passar do tempo. A maneira com

que o indivíduo se relaciona com sua cultura, sua trajetória de vida, as experiências e relações com o conhecimento produzido pelos outros seres humanos, através dos tempos, é o que vai caracterizar, ou ainda, identificar a existência de autonomia, mesmo que em graus diferentes.

No entanto, a autonomia é construída por meio da interação existente entre o indivíduo e o objeto a conhecer, ou seja, a partir do momento em que o indivíduo internaliza aquilo que existe externamente, num movimento de apropriação, por meio da mediação de signos, códigos e linguagens, concebidos na relação com os outros, de forma imanente, as funções psicológicas superiores passam a se estruturar e, segundo La Taille, Oliveira e Dantas (1991), se manifestam como processos voluntários e ações conscientemente controladas, dando origem ao conceito de autorregulação.

Vygotsky (1998) defende que, em certas situações, o ensino escolar, por meio de uma atividade colaborativa ou em grupo, pode, de forma gradual e progressiva, ir permitindo ao estudante a apropriação do conhecimento ou da produção cultural do ser humano, culminando em uma espécie de regulação do próprio comportamento. Nesse sentido, conforme a compreensão do autor, a autorregulação é a essência da autonomia, a qual se desenvolve por meio de ações conscientes, oportunizando ao sujeito, as vias reais para a liberdade e a ação emancipada.

Para ilustrar o quanto este processo colaborativo pode contribuir no desenvolvimento da autonomia no estudante, por meio da autorregulação, citamos o depoimento de dois estudantes. Estes, quando questionados sobre as contribuições que, segundo eles, a atividade de simulação das Nações Unidas teria trazido para suas vidas acadêmica e pessoal, responderam:

O interessante também é que nós acabamos adquirindo um certo conhecimento, que se não fosse a ONU [simulação Mundo ONU] a gente não iria procurar, como a cultura ou mesmo até acontecimentos políticos de determinados países que não estão em alta na mídia, e se não fosse por isso, nunca ia chegar ao nosso conhecimento (E06, Entrevista I. [out. 2014]).

Outro ainda complementa:

Tem a questão da disciplina de estudo também, porque ninguém dá o material para a gente estudar, nós temos que ir atrás do material e quem não pesquisa acaba se dando mal no debate. Então, você tem que estudar por você mesmo, ninguém tem que te cobrar nada, isso é disciplina (E09, Entrevista I. [out. 2014]).

O que os alunos disseram reflete uma preocupação autônoma de “andar com as próprias pernas”. Ou seja, uma das características da autorregulação é o ato voluntário, onde o indivíduo pauta sua ação segundo aquilo que ele próprio acredita ser a forma correta de agir. Quando o Entrevistado 09 diz que “você tem que estudar por você mesmo, ninguém tem que te cobrar nada”, ele está justamente demonstrando que esta é sua compreensão da realidade, este é seu funcionamento, agir sem precisar ser cobrado por alguém, e a partir disto compreende, também, que se ele não estudar, ninguém fará isso por ele. No entanto, podemos ir mais além e compreender que a busca pelo conhecimento passa pelo trabalho individual, porém, mediado socialmente, pois não se pode conceber uma construção individual sem a participação do meio social ou do outro, pois é justamente nesta relação intersubjetiva que ocorre a possibilidade de conhecimento.

Assim, percebe-se que a autonomia intelectual do aluno, neste caso, é construída e consolidada por meio da mediação do outro, do professor, dos colegas, da escola, porém, é um processo de agregação de valores e de conhecimentos culturais que obrigam as funções psicológicas superiores a assumir uma natureza social (VYGOTSKY, 1998).

Freire (2015) também considerava a construção da autonomia como um processo que ocorre por meio das relações, não de maneira isolada, mas por meio do contato com o outro, pela capacidade de o estudante, por exemplo, expor suas ideias e opiniões e, em contrapartida, respeitar as ideias e opiniões dos outros. Ser autônomo é saber respeitar a autonomia do outro.

Ao analisar as entrevistas feitas com os alunos participantes da atividade de simulação das Nações Unidas na escola, várias foram as vezes que identificamos falas semelhantes referentes ao respeito, à compreensão, à tolerância, principalmente frente ao diferente, àquilo que, de certa forma, lhes causava estranheza por simplesmente não fazer parte da sua realidade.

Trazemos aqui o depoimento de uma aluna que participou da atividade desde o primeiro ano do Ensino Médio, quando as simulações envolviam todo este nível de ensino. Percebemos que a aluna descreve sua participação na atividade nas três modalidades/funções de atuação: diretora de mesa, delegada (representante de uma nação) e jornalista da Agência de Comunicação.

Eu tive a oportunidade de desenvolver as três funções na ONU: diretora de mesa, da agência de comunicação e delegada. No primeiro ano eu fui diretora, e tive a experiência de ver que mesmo sendo seus colegas, você tem que se portar de uma certa forma, no sentido de que você tem um certo poder, e precisa saber usar isso, não de forma que vá contra os direitos das outras pessoas, mas de intermediar os debates. No segundo ano eu fui delegada, e percebi que é totalmente o outro lado da moeda. É saber respeitar as pessoas mesmo que eu não concorde com o que ela está falando, ou com o ponto de vista que ela está defendendo, mas é respeitar. Este ano eu fui da agência de comunicação e vi que foi fundamental o trabalho em equipe, porque como eu fiquei responsável por divulgar o que estava acontecendo dentro de cada comitê, eu precisava da ajuda de todos os outros que pertenciam à agência de comunicação e que estavam dentro de cada comitê, para que me passassem as informações e eu pudesse divulgá-las. Então foi importante o trabalho em equipe porque sem isso, as informações não seriam divulgadas. Se uma pessoa falhava, como eu ia passar a informação em tempo? Então é trabalho em equipe (E11, Entrevista I. [out. 2014]).

Conforme podemos perceber na fala da aluna, o respeito e o trabalho em equipe foram fundamentais para o sucesso, tanto das suas ações, quanto da atividade em si. No início do depoimento ela cita que a função desempenhada na sua primeira participação na atividade, lhe conferia um certo “poder” sobre os outros; no entanto, logo enfatiza que “precisa saber usar isso, não de forma que vá contra os direitos das outras pessoas”, ou seja, sua noção de poder não está acima da noção que ela tem de respeito aos outros. Em seguida fala em respeitar as ideias, o ponto de vista dos outros, mesmo que não concordando com o que está sendo dito, o que nos revela um grau de maturidade esperado para a idade que possui (17 anos). E, por fim, enfatiza a importância do trabalho colaborativo para o sucesso, pois mesmo que cada um tenha seu papel a desempenhar na atividade, ninguém o realiza de maneira isolada, desvinculada do todo, do grupo.

Na concepção de Freire (1983), a autonomia é igualmente construída por meio de uma compreensão dialética da educação, visto que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Essa mediatização ocorre por meio da realidade vivida pelo indivíduo, na relação entre a sua história e as histórias que se constroem pelos indivíduos em sociedade. É justamente por meio deste processo de mediatização, ou mediação, na visão de Vygotsky (1998), que o estudante, no caso, passa a perceber e a construir relações autônomas e libertadoras. Por exemplo, percebemos, no relato do estudante a seguir, que a relação de confiança nos outros, ou nos colegas, estava fragilizada, visto que, via de regra, no trabalho em grupo, algumas pessoas acabam deixando de participar ativamente do desenvolvimento da

atividade, o que terminou por fragilizar a confiança deste aluno nos colegas. Deixemos que ele próprio explique.

Essa foi minha primeira ONU, e o que eu percebi de interessante é o fato realmente do trabalho em equipe, porque a gente tem muita dificuldade de confiar nas outras pessoas. Por exemplo, uma colega da delegação quer falar em nome da equipe... se fosse em outras épocas eu me questionaria: não, será que ela vai falar como eu falaria? Mas, aprendi a confiar na equipe, é confiança mútua. Outro ponto importante é o fato de você estar preparado para tudo, porque você nunca sabe o que a outra delegação vai colocar, não importa o país. Eu fiquei no SOCHUM, e o meu país era o Reino Unido, e por mais que lá não aconteçam tantos problemas referentes à liberdade religiosa e direitos humanos, teve uma hora que quase no fim do debate, a delegada da França levantou e colocou uma questão que eu não tinha lido a respeito, e de repente eu formulei uma resposta. E é isso que a ONU nos incentiva, é estar preparado para responder a qualquer pergunta e confiar uns nos outros (E06, Entrevista I. [out. 2014]).

Esta relação de confiança é fundamental para que a aprendizagem aconteça, visto que num ambiente onde esta não existe, dificilmente os indivíduos se abrirão para novas realidades ou olhares. Perceber que o outro também tem algo a dizer é uma questão de respeito, e ouvir o outro pode nos levar a perceber que ainda existem conhecimentos a buscar. A escuta é mediatizada pela confiança, e esta é desenvolvida ainda na infância por meio das relações afetivas que se estabelecem no seio familiar, e vão se fortalecendo nas relações escolares entre professor, aluno e colegas.

Nesse sentido, não poderíamos deixar de recordar que as relações estabelecidas na escola são, ou ao menos deveriam ser, pautadas na afetividade, independentemente da série ou da idade dos alunos. Todas as atividades e ações desenvolvidas pelos atores escolares devem contemplar a afetividade como fio condutor, visto que esta não é menos importante que a formação intelectual, pois as relações afetivas entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos, são fundamentais para a construção e desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Vygotsky (2003),

as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas do nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito diferente (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

A afirmativa do autor leva-nos a entender que a afetividade está intimamente ligada à cognição, principalmente no contexto escolar, visto que uma contribui imensuravelmente para a outra. Não basta, para a construção do conhecimento, que o professor entre na sala de aula e passe a despejar uma porção de informações e dados sem que, ao menos, em algum momento, se estabeleça alguma relação afetiva. É fundamental, para haver êxito pedagógico, que professores e alunos se compreendam como sujeitos do processo de construção do conhecimento, sendo o professor não só aquele que ensina, e o aluno não só quem aprende, pois só se estabelece uma relação pedagógica quando ambos estão engajados nesse processo (BERTUZZI, 2010).

Um professor que se relaciona positivamente com seus alunos, que os encoraja e os estimula a seguir em frente diante das dificuldades de aprendizado, contribui significativamente para sua autoestima e autoconfiança, pois este aluno passa a encarar os obstáculos com mais firmeza e entusiasmo.

Freire (2015), ao falar sobre os “saberes necessários à prática educativa”, enfatiza que “ensinar exige querer bem aos educandos”, pois,

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre ‘seriedade docente’ e ‘afetividade’. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou ao menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 2015, p. 138).

As palavras de Freire falam por si mesmas. Enfatizamos, todavia, que a escola, por meio das experiências vividas nas atividades de ensino-aprendizagem, ao permitir trocas afetivas entre os sujeitos envolvidos, marca positivamente a construção do conhecimento, favorece a liberdade e a emancipação, fortalecendo a autoconfiança dos estudantes em suas próprias capacidades e decisões. A isso chamamos de autonomia.

### **CAPÍTULO III**

## **AS ABORDAGENS METODOLÓGICAS E A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA INTELLECTUAL DO ESTUDANTE**

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. (FREIRE, 1983, p.10)

A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora (FREIRE, 1983, p. 20).

Iniciamos com esta citação por dois motivos: primeiro, homenagear o grande educador Paulo Freire, em quem humildemente buscamos inspiração para este trabalho e no qual procuramos espelhar-nos na condução de uma prática educativa mais democrática, emancipatória e crítica. Segundo, chamar atenção para a leitura do espaço ao nosso redor, do espaço que nos envolve, no qual estamos inseridos. Analisar o espaço, este espaço vivido, o espaço geográfico, o espaço das relações, palco dos acontecimentos, não com o objetivo de descrever fatos e coisas, antes ler e compreender as relações que se estabelecem nele, as origens dos processos que o modelam, as causas dos fenômenos que formam os espaços como eles são.

Compreendemos que os espaços não se repetem, são desiguais, e isso não ocorre como obra da natureza apenas, pois as desigualdades sociais e espaciais compreendidas nos espaços em que vivemos, ou por onde transitamos, são resultados da ação humana. Uma das grandes tarefas da educação é instrumentalizar, alfabetizar, como diz Freire na citação anterior, para uma leitura mais crítica e acurada da sociedade e dos espaços que nos cercam. Através da educação, tornamo-nos menos ingênuos diante do mundo e mais críticos, auxiliando na reconstrução de espaços mais justos e solidários, mais humanos, pois,

um estudante que sabe compreender a realidade em que vive, que consegue perceber que o espaço é construído, e que nesse processo de produção do

espaço local e do espaço regional consegue perceber que todos os homens, que a sociedade é responsável por este espaço, conseguirá estudar questões e espaços mais distantes e compreender, indo além do aprender porque o professor quer. Ao construir o seu conhecimento está aproveitando os conteúdos escolares para a sua formação, para ser um cidadão no sentido pleno da palavra (CALLAI, 2003, p. 62).

Ao analisarmos as palavras de Freire e de Callai, somos levados a compreender que o conhecimento, o saber, perpassa pela leitura do mundo e pela abstração de conceitos, onde o estudante, por exemplo, ao analisar uma imagem, ao interpretar um mapa, ou ao observar a paisagem, é levado a compreender a gênese do relevo, a identificar as relações de poder existentes em dado território, nação, município, além de conhecer e buscar explicações para compreender a sua realidade. Assim, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá compreendê-la de forma concreta, teorizar sobre ela e (re)construir o seu conhecimento. Ao construir os conceitos, o estudante aprende e não fica apenas na memorização.

Ao ler o mundo e a relacionar o que identificou com aquilo que já conhece, o estudante passa a construir seu conhecimento. Um exemplo que merece ser destacado na atividade de simulação das Nações Unidas na escola é o depoimento de um estudante, quando questionado sobre o que aprendeu, que ainda não sabia, ao participar da atividade, e o mesmo responde:

sobre a história, as culturas... Nos três anos [que participei] da atividade eu peguei países mais ou menos complicados. Peguei Uganda, deve ter gente que nem conhece, aí é que a gente vê a diferença que tem de cultura. Um país é totalitário, outro está com guerra civil, e a gente vê como o ser humano se comporta no mundo, sobre as culturas, sobre a religião, e acho que o principal para mim, a [Mundo] ONU nos ajuda a resolver os problemas. Pois na minha opinião vai chegar um ponto que a gente não tem mais o que fazer, se a gente se mata ou a gente se junta (E07, Entrevista I. [out. 2014]).

O que percebemos, na fala do aluno, é que ao estudar para o debate, por meio de pesquisas e leituras, o mesmo buscou explicações para os acontecimentos vividos pelo país representado, no caso a Uganda. A partir disto, reconhece que mesmo frente aos desafios criados pelos interesses humanos, como guerras e governo totalitário, expressa sua leitura da realidade, ao concluir dizendo que “vai chegar um ponto que a gente não tem mais o que fazer, se a gente se mata ou a gente se junta” (E07, idem).

Ao finalizar seu discurso com a frase: “se a gente se mata ou a gente se junta” (E07, *ibidem*), é lógico que o desejo expresso aqui é o de se juntar, formar alianças, estabelecer cooperação, pois ao expressar que o principal para ele é que a atividade de simulação das Nações Unidas na escola os ajuda a resolver problemas, o desejo manifesto na fala é o de pensar em soluções para que os problemas mundiais, ou do seu país, sejam resolvidos. Esse movimento de leitura da realidade, no caso aqui, uma realidade distante da do aluno, bem como o da análise e do posicionamento crítico, só é possível por meio da abstração dos conceitos e de sua relação com a realidade estudada.

Por conceitos, entendemos aqueles conhecimentos prévios, subjetivos até, que nos permitem compreender e descrever o máximo da realidade e da espacialidade na qual estamos imersos, os quais nos ajudam a categorizar a realidade, a classificá-la e a fazer certas generalizações. Neste sentido, no contexto escolar, as representações e experiências sociais dos estudantes são o ponto de partida para a construção conceitual, as quais partem da subjetividade dos indivíduos e são o elo entre as pessoas e a sua compreensão da realidade.

Nesse sentido, a atividade de simulação das Nações Unidas na escola, ao suscitar nos alunos a pesquisa, a leitura e o levantamento de dados sobre os países que defenderam, na grande maioria, países que não eram o seu ou sobre o qual tinham apenas informações distantes, passaram a estabelecer relações entre a realidade vivida por aquela população, como problemas sociais, ambientais e econômicos, aos conhecimentos prévios, desenvolvidos em outros momentos, tanto durante as aulas, nas mais variadas disciplinas, como em outros ambientes. Percebemos, na sequência do discurso do mesmo aluno citado anteriormente, esta relação existente entre a realidade que estava sendo estudada, mesmo que esta não seja a sua, e as sugestões de interferência, visando melhorá-la, respeitando suas questões culturais. Vejamos:

[...] meu país este ano foi a Índia, então eu não podia interferir no rio Ganges, por uma questão religiosa, mas será que eu posso instalar uma estação de esgoto? Aí, pesquisando percebi que eles já fazem isso, mas então posso sugerir que tenha mais estações espalhadas em locais estratégicos. Outra coisa são os animais, que por mais que sejam sagrados, muitos transmitem doenças, vermes e tal. Como não posso proibir a livre circulação dos animais, posso propor a utilização de vermífugos para que as verminoses e outros tipos de doenças sejam controlados. E é desse jeito que a gente aprende como fazer acordos e sugerir propostas, respeitando a religião da maioria, mas também propondo melhorias para o povo (E07, Entrevista I. [out. 2014]).

Podemos perceber que o estudante, ao verbalizar ou expressar seus conhecimentos sobre aquilo que já conhece, sobre aquilo que é compartilhado pela sociedade, mesmo que de maneira truncada, parte de uma abertura dialógica do professor, no caso em questão, promovido pela simulação das Nações Unidas, a qual busca contemplar os conhecimentos prévios dos seus alunos, pois considera que são conhecimentos ainda em construção, não estão prontos ou acabados. Esta atitude contribui para trazer à consciência certos conhecimentos ainda não conscientes e, por vezes, não verbalizados. O conhecimento que o aluno traz consigo, parte daquilo que é vivido por ele, experienciado, demonstrando elementos de conceitos potencialmente existentes, o que necessariamente precisa ser aproveitado, contemplado como parâmetro para uma aprendizagem significativa. Assim, segundo Kaercher (2003), “os conceitos não devem anteceder os conteúdos. Esses devem propiciar aos alunos que construam os conceitos” (p. 13).

Uma das grandes preocupações que um modelo emancipatório de educação possui é o de superar a visão meramente reprodutiva e transmissora de informação, a qual resume a capacidade cognitiva do estudante a um simples receptáculo de dados e códigos desconexos, o que vai no caminho contrário de tudo o que defendemos até aqui. A escola, o professor e o próprio aluno precisam assumir a ideia de que o conhecimento é uma construção mediada pelo professor, mas que exige um comportamento ativo, pessoal e subjetivo. Ninguém pode aprender pelo outro, essa é uma atividade intransferível!

Para tanto, faz-se necessário combater a visão de um currículo fragmentado, quantificador de informações, para privilegiar a criação e a reflexão sobre as informações recebidas, buscando mais de uma versão ou visão sobre um acontecimento. A partir disto, os estudantes serão incentivados a pensar por conta própria, a criar novas respostas frente aos novos desafios, ao invés de reproduzir velhas ideias e fórmulas.

Alguns estudiosos da educação como Piaget, Vygotsky, Freire, etc., há algum tempo defendem que a prática educativa é “uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento” (CAVALCANTI, 2002, p. 31). Ou seja, o processo educativo não é uma mera repetição de conceitos e informações aleatórios e descompromissados, senão objetos do conhecimento com os quais o aluno necessariamente precisa estar envolvido. Os conteúdos abordados na escola devem

motivar, despertar interesse no estudante, para que este tenha curiosidade e desejo de conhecê-los.

### **3.1 As “metodologias” de ensino e suas contribuições na aprendizagem dos estudantes**

O início desde século tem exigido de nossas escolas e de nós, professores, a necessidade de nos reinventarmos, visto que para a organização do currículo escolar, bem como para as nossas aulas, temos, também, “de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, como a que vivemos neste início de século 21” (ARAÚJO, 2011, p. 39).

Aliado a isso, conforme debatido anteriormente, compreendemos que educar vai além do simples gesto de transmitir informações, pois estas, quando retidas, repetidas e memorizadas, em quase nada contribuem para o desenvolvimento de níveis mais complexos de pensamento e de conhecimentos que possam guiar os estudantes nas suas ações. Assim, as complexidades da existência humana nos últimos tempos, têm exigido o desenvolvimento de capacidades ainda mais elaboradas e amplas, capazes de levar o indivíduo a interpretar e a comprometer-se com o contexto em que vive.

Uma das tarefas da escola é a de contribuir para o desenvolvimento de tais capacidades, pois, conforme reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, esse processo deve ocorrer de variadas formas, nos diferentes níveis de ensino. Por exemplo, no Ensino Fundamental prevê-se o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a construção de conhecimentos e habilidades, além da formação de atitudes e valores (BRASIL, 1996). Já no Ensino Médio, além de outros objetivos, prevê-se, para o adolescente ou jovem, o aprimoramento do estudante como pessoa humana, por meio da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme o Artigo 35, inciso III (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, pode-se compreender que, um dos objetivos da escola é o de promover o desenvolvimento humano em toda sua potencialidade, principalmente no tocante à aquisição de níveis mais complexos de pensamento, visando uma autonomia intelectual por parte do estudante.

Assim, concordamos que o professor é um dos grandes responsáveis pela construção ou não da autonomia nos alunos. Por isso, a ele cabe indiscutivelmente, a utilização de atividades ou metodologias de aprendizagem que possibilitem aos estudantes um envolvimento pessoal, uma baixa pressão externa (como cobranças, prazos fatais, punições e ameaças), uma flexibilidade em sua execução e sentimento de liberdade psicológica e de escolha (BZUNECK & GUIMARÃES, 2010).

Mas, como o professor pode agir diante das mudanças bruscas pelas quais a sociedade brasileira vem passando, especialmente desde a última década do século XX, frente ao advento da Internet, à popularização das telecomunicações, e o surgimento do mundo digital? De que forma o professor e a escola devem agir frente a uma geração de estudantes, especificamente os alunos do Ensino Médio, cujo acesso à informação se dá por meio de uma variedade de ferramentas e de forma muito rápida?

Esta geração de alunos, à qual as perguntas anteriores se referem, é compreendida de variadas formas: Geração Y, ou também Geração de Millennials (Geração do Milênio), ou mais popularmente como a Geração da Internet (BOROCHOVICIUS, 2012), a qual, no ano de 2012, representava 20% da população mundial (ONU, 2014), e compreende as pessoas que nasceram entre o início da década de 1980 e o final da década de 1990. Recordamos que os estudantes que estão concluindo o Ensino Médio neste ano de 2015, os quais fazem parte do nosso objeto de estudo, estão na faixa dos 17 e 18 anos de idade, o que nos remete ao final da década de 1990. No entanto, compreendemos que o contato com o mundo da tecnologia se deu no decurso da primeira década do novo milênio, quando o acesso às mesmas já estava se popularizando, ao menos, mais que na década anterior.

Assim, estes estudantes possuem características mais independentes, se comparados aos de décadas anteriores, com um agravante: possuem um alto grau de facilidade para lidar com as tecnologias de ponta, além de valorizarem os desafios. Além disso, são indivíduos autoconfiantes e otimistas; no entanto, inquietos, agitados, ansiosos e impacientes. Caracterizam-se por desenvolverem múltiplas tarefas ao mesmo tempo, e por serem bombardeados de informações por todos os lados, possuem dificuldade em correlacionar os conteúdos, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade (BOROCHOVICIUS, 2012). Dessa forma, não podemos pensar uma organização escolar igual à do século passado, na qual a grande maioria de nós, hoje professores, vivíamos na qualidade de alunos (CORTELLA, 2013).

A respeito do comportamento dos estudantes no contexto escolar, principalmente em relação à autonomia, destacamos o estudo de Reeve (2009) que enfatiza que os alunos que se percebem autônomos em suas experiências e vivências escolares, no seu cotidiano, apresentam resultados positivos em relação I) à motivação, principalmente no que diz respeito à noção de pertencimento ao grupo e à internalização de certos valores; II) ao engajamento, demonstrado pela assiduidade às aulas e à diminuição da evasão escolar; III) ao desenvolvimento afetivo, autoestima, criatividade, satisfação e vitalidade; IV) à aprendizagem, evidenciando um melhor entendimento e elaboração conceitual, apropriação das informações, e V) à melhoria do desempenho, demonstrado pelas notas e resultados.

Os dados apresentados pelo autor nos permitem compreender que, a partir do momento em que o professor passa a adotar a perspectiva do aluno, colocando-se no lugar do educando, acolhendo sua maneira de pensar e de ler o mundo, compreendendo seus sentimentos quando manifestados, apoiando o seu desenvolvimento afetivo, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, ele está contribuindo para a promoção da autonomia intelectual desse aluno. O comportamento descrito é o desejado de um professor, e isso não é algo que se aprende nos manuais, senão o é adquirido ou desenvolvido por meio da prática ativa de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que a implementação de certas metodologias em sala de aula pode favorecer o aprendizado dos alunos, bem como o desenvolvimento de uma autonomia e, para isso, faz-se necessária a inclusão de oportunidades de problematização ao conteúdo escolar, visando caminhos alternativos para o desenvolvimento de soluções aos problemas apresentados, fugindo às respostas prontas, normalmente encontradas nos livros-textos. Para isso, adicionar à sala de aula metodologias ativas, além de impulsionar a aprendizagem dos alunos, os conduz à superação de desafios, à resolução de problemas e a construção de um conhecimento novo partindo de experiências e conhecimentos prévios (FREIRE, 1983).

Por metodologias ativas compreendemos os processos de conhecimento e análise, pesquisas e estudos, levantamento de informações, processos decisórios individuais ou coletivos com a finalidade de analisar um tema, um assunto ou problema. Nesse sentido, a problematização pode permitir que o aluno entre em contato com o universo da informação e do levantamento de dados, articulando

saberes, com a finalidade de solucionar os impasses e, com isso, construir o seu próprio conhecimento (MITRE et al, 2008).

As características de um ensino pautado nas metodologias ativas têm suas bases nas ideias do psicólogo, filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey (1859-1952), o qual buscava um processo de ensino-aprendizagem baseado em problemas e soluções, de forma que o aluno fosse levado a aprender fazendo, ou seja, que a aprendizagem ocorresse pela ação.

As ideias de Dewey encontram eco nas reivindicações e depoimentos dos alunos participantes da atividade de simulação das Nações Unidas na escola, objeto do nosso estudo, principalmente quando questionados sobre o tipo de aula que lhes interessa mais. Estes afirmam que preferem aulas mais dinâmicas, contextualizadas, práticas, que os motivem para o aprendizado, visto que,

primeiro, esse tipo de aula, já foi comprovado que o aluno aprende mais. Segundo, a nossa geração é um tipo de geração que quer participar, que quer se sentir parte do processo. Se a gente se envolver com alguma coisa, da forma com que a gente veja uma utilidade prática daquilo, ver como aquilo foi gerado, e tiver todo um panorama favorável para isso, é muito mais fácil o povo prestar atenção, do que numa aula só expositiva. Quando você coloca a pessoa dentro da situação, faz com que ela veja com outros olhos (E12, Entrevista I. [out. 2014]).

Segundo o manifestado pelo aluno, aulas dinâmicas, envolventes, que buscam conduzir o estudante a aprender por meio de situações-problemas, e que os levem a perceber a utilidade do conhecimento, já está mais do que comprovado que a possibilidade de aprendizado é maior, do que aquelas onde o aluno se sente um mero espectador, apenas contemplando o que é exposto pelo professor. Ao finalizar sua fala, o estudante recorda que se colocar dentro da situação a estudar, a compreender e a solucionar, o permite ver com os olhos de quem vive esta situação na realidade.

Assim, o estudante, diante de uma situação problema, segundo Dewey, passaria por alguns estágios, como por exemplo, I) o de perceber e sentir a realidade estudada; II) analisar as dificuldades e problemas da situação; III) pensar ou construir algumas alternativas ao problema; IV) selecionar uma solução ao problema, e V) chegar à ação ou resultado final, que precisaria ser verificada ou testada de maneira científica (GADOTTI, 2001, p. 143). A partir deste processo mental pelo qual o estudante é conduzido, mediante a análise de uma situação em busca de sua solução,

ocorre a “formação da autonomia intelectual do cidadão para intervir sobre a realidade” (GADOTTI, 2001, p. 253).

Diante disto, a partir de uma pedagogia problematizadora, pela qual o estudante é levado a se conscientizar sobre a realidade que o cerca e na qual está inserido, mesmo que de maneira distante, terá condições de refletir sobre esta realidade e reorientar seus pensamentos e concepções, visando um aperfeiçoamento constante.

### 3.1.1 As metodologias ativas e suas possibilidades: o caso da simulação das Nações Unidas na escola

É inegável que uma atuação pedagógica pautada no diálogo, no contexto do aluno e na busca de soluções aos problemas, é capaz de possibilitar aos estudantes aprendizagens mais autônomas e significativas. Assim, uma metodologia bastante utilizada nos cursos de Medicina, Administração, Direito, entre outros, e que tem chegado à escola, é o Estudo de Caso, uma variante da Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning – PBL*), no qual os estudantes são levados a analisar problemas reais, ou mesmo fictícios e adaptados à realidade, em situações relativamente complexas, para que os alunos se familiarizem com os personagens e circunstâncias mencionados no caso, e assim, compreendendo a situação, tomem decisões, seja de maneira individual ou coletiva (BROIETTI et al, 2012).

Nesse contexto do trabalho com estudo de casos ou problemas, o papel do professor é de articulador, desde a apresentação do tema, ou do caso a ser analisado, até o levantamento de possíveis soluções. Alguns fatores importantes podem ser considerados na aplicação pedagógica do estudo de caso ou da aprendizagem baseada em problemas, como por exemplo: o tema precisa ser relevante e atual, deve despertar interesse dos alunos pelo assunto e provocar um conflito cognitivo com a finalidade de forçar uma decisão e, por fim, apresentar uma solução aplicável, prática.

Seguindo a linha das metodologias ativas, outra modalidade igualmente utilizada tanto no ensino superior quanto nas escolas, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, é o trabalho com projetos. Os trabalhos com projetos na escola têm sido empregados para se desenvolver os temas transversais, como sexualidade, ética, saúde, meio ambiente e pluralidade cultural, visto que associam técnicas de pesquisa, levantamento de dados e informações,

análise dos dados, e formas de apresentação e divulgação das informações, como seminários, feiras, debates, júri simulado, etc.

Conforme Bordenave e Pereira (1995) “o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida” (p. 233), e é neste contexto que ocorre a atividade de simulação das Nações Unidas na escola, principalmente na versão do nosso objeto de estudo.

O modelo de simulação das Nações Unidas não é novidade, visto que já ocorre entre os universitários de Harvard, nos EUA, desde a década de 1920. Entretanto, só foi ganhando espaço em outras instituições de ensino superior pelo mundo a partir da criação da ONU, na década de 1940.

O modelo de simulação da ONU, basicamente, é um debate que ocorre entre os alunos participantes que passam a representar o ponto de vista de países/nações, não os seus próprios, e para tanto, está fundamentado nos princípios das Nações Unidas, tais como: I) manter a paz no mundo; II) desenvolver relações amistosas entre as nações; e III) cooperar com as nações na solução de problemas e entraves que impeçam o desenvolvimento do ser humano em suas potencialidades, assegurando os seus direitos e o pleno exercício da liberdade (UNA-USA, 2014).

Assim, para o seu desenvolvimento, alguns elementos são fundamentais, pois todas as ações e atividades giram em torno dos princípios das Nações Unidas e, em especial um deles, o da cooperação mundial. Não iremos aqui repetir a descrição da Mundo ONU La Salle apresentada anteriormente. Entretanto, faremos uma análise da atividade à luz das metodologias ativas, conforme abordado no início deste tópico.

A simulação das Nações Unidas que ocorre nas instituições de ensino pelo mundo recebe diversos nomes conforme as realidades e contextos onde se desenvolvem. No Brasil, em especial, algumas são mais representativas, devido à sua grandiosidade e o número de pessoas envolvidas, visto que são promovidas por instituições de ensino, tanto superior quanto básico, mas de maneira aberta, ou seja, a instituição promove e organiza, mas, abre também inscrições para participantes externos a ela. Outras são internas, pois ocorrem apenas para o público que frequenta a instituição.

Algumas simulações que ocorrem pelo Brasil merecem destaque, como por exemplo, a *Americas Model United Nations – AMUN*, promovida pelos acadêmicos do curso de Relações Internacionais da Universidade de Brasília (UnB), e voltada apenas para estudantes universitários, sendo este o primeiro modelo de simulação criado no

Brasil, em 1998, existente até hoje, decorrente de uma parceria com a University of Georgia (AMUN, 2015). Outra simulação igualmente concorrida nacionalmente, e promovida pela mesma instituição desde 2002, é a *Simulação das Nações Unidas para Secundaristas – SINUS*, aberta e voltada para os estudantes do Ensino Médio. Estas simulações são abertas a todos os interessados em participar mediante inscrição prévia, e apresentam basicamente a mesma organização, com algumas variantes. Conforme o ano de edição, realizam também, atividades extras, como festa das nações, bailes temáticos, feira gastronômica, com o intuito de levar seus participantes a experienciarem a atmosfera internacional da diplomacia.

Apresentando basicamente o mesmo modelo das simulações citadas, a Mundo ONU La Salle possui caráter interno, pois ocorre apenas com os estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio, do Centro Educacional La Salle de Manaus, e apresenta características de uma metodologia ativa, principalmente voltada para o trabalho com projetos, conforme apresentaremos a seguir.

Dissemos inicialmente que uma das principais características das metodologias ativas, variante da Aprendizagem Baseada em Problemas, é o estudo de caso, onde os estudantes são levados a analisarem situações reais. Entretanto, para que o estudo de caso ocorra verdadeiramente, em nossa simulação das Nações Unidas, algumas atividades prévias são desenvolvidas, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1 - Fluxograma da Mundo ONU La Salle**



Fonte: Organizado pelo autor.

Primeiramente a equipe organizadora planeja a edição que ocorrerá naquele ano e elabora um tema geral que norteará toda a atividade. O tema da edição de 2014, objeto do nosso estudo, foi: “Construindo possibilidades na promoção da justiça”. Nesse sentido, o planejamento se dá através da pesquisa e levantamento dos principais eventos e acontecimentos de relevância mundial, problemas que necessitam de uma solução, principalmente aqueles relatados pela mídia, e que acabam tendo reflexo no cotidiano das pessoas. Após o levantamento dos temas relevantes, feito por uma equipe de professores (composta pelo professor coordenador da atividade e outro professor que normalmente se disponibiliza a participar) e de alunos (em geral, alunos que já conhecem a atividade por terem participado nos anos anteriores), os comitês são selecionados. Este processo acontece da seguinte forma, por exemplo: a mídia divulgou no início do ano de 2014 que estava ocorrendo um surto de ebola no continente africano. Após pesquisar sobre o assunto, atrelou-se o tema ao comitê da Organização Mundial da Saúde – OMS, e assim ocorre com os demais comitês (Quadro 1). Com isso, estrutura-se a forma de avaliação e os materiais que serão produzidos pelos participantes.

**Quadro 1 - Comitês Mundo ONU La Salle 2014**

	<b>Comitê</b>	<b>Tema</b>
<b>1</b>	<b>CCP</b> Comissão de Construção da Paz	“Disputas territoriais e diplomacia: passado e presente”
<b>2</b>	<b>CDH</b> Conselho de Direitos Humanos	“Enfrentamento ao tráfico de pessoas e de combate ao trabalho escravo”
<b>3</b>	<b>CS</b> Conselho de Segurança	“Guerra Cibernética – 3ª Guerra mundial?”
<b>4</b>	<b>ONU-HABITAT</b> Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos	“Cidades sustentáveis: lidando com a urbanização de forma ambiental, social e economicamente sustentável”
<b>5</b>	<b>SoCHum</b> 4º Comitê da Assembleia Geral – Social, Cultural e Humanitário	“Liberdade religiosa e Direitos Humanos”
<b>6</b>	<b>OMS</b> Organização Mundial da Saúde	“Saúde Pública e Cooperação Mundial: epidemias e doenças endêmicas”
<b>7</b>	<b>UNSCS</b> United Nations Security Council Secretariat	“Territorial disputes and diplomacy: past and present”

Fonte: Documentos da Mundo ONU La Salle 2014. Comitês 2014.

Depois de elencar os temas e seus respectivos comitês, a equipe organizadora elabora uma apresentação a ser feita aos alunos que participarão da atividade, sendo, com isso, lançada a edição para aquele ano. A apresentação/lançamento acontece em sala de aula, durante um tempo de aula, normalmente por um dos professores envolvidos no processo e que aproveita a sua aula para apresentar as informações àquela turma. Na ocasião, apresentam-se os instrumentos avaliativos, a agenda com as principais datas das atividades, as regras para participação e esclarecem-se possíveis dúvidas dos alunos (Anexo A).

Na sequência, os alunos são instruídos a organizarem-se em grupos, equipes de trabalho, para posteriormente configurarem-se em delegações. As equipes são compostas por cinco componentes, podendo ser formada entre os estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio, independentemente de serem ou não da mesma turma. Esta liberdade, outorgada aos estudantes para se organizarem em equipes, parte do princípio de que ambos precisam aprender a se organizar por conta própria, de maneira autônoma, levando em conta uma série de fatores, como laços de amizade, interesses comuns, reconhecida dedicação e seriedade nos estudos, etc. Sobre isso, um estudante, respondendo sobre o que aprendeu durante a atividade da Mundo ONU, relatou que,

desde a parte da organização dos grupos, eu já vinha pensando com quem eu poderia me juntar, porque sei que tem algumas pessoas que se dedicam, são estudiosas e outras não. Então eu queria me juntar com quem realmente gosta de estudar, como eu, para não ficar tudo nas minhas costas. Então o que eu aprendi nessa ONU foi o fato de trabalhar em equipe (E24, Entrevista II. [out. 2014]).

Após a organização das equipes, passa-se à fase das inscrições nos comitês. Para isso, cada equipe elege um representante, o qual fará a inscrição do seu grupo na atividade. Em data, hora e local previamente agendados e divulgados, o representante de cada equipe comparece para inscrever seu grupo. Privilegia-se a ordem de chegada, distribuindo-se uma senha para melhor organização. Assim, quem chega primeiro tem uma variedade de opções a escolher, pois a inscrição é feita livremente, ou seja, o estudante escolhe o comitê que quer participar e o país que deseja representar. Como cada comitê possui um número limitado de participantes (em torno de 40 participantes por comitê), quando um comitê tem suas vagas preenchidas, ele é retirado das possibilidades de escolha. Muitos representantes já vêm à inscrição munidos de duas opções de comitê e país, tendo em vista que nem sempre sua primeira opção de comitê ainda possui vaga. Percebemos, por meio das observações e do contato com os alunos que, usualmente, o que motiva os estudantes a escolherem um dado comitê é a relevância do tema a ser debatido nele, bem como a facilidade de acesso à informação sobre o assunto. Alguns estudantes escolhem aleatoriamente o seu comitê, porém, são casos raros.

A partir das inscrições, as delegações estão oficialmente aptas a participarem da atividade. Assim, na sequência, os estudantes reúnem-se para debruçarem-se sobre o tema a ser debatido nos seus respectivos comitês. Formam grupos de estudos, dividem tarefas, elaboram materiais com o intuito de estimular o aprofundamento sobre o tema do comitê e do país representado. Na edição de 2014, uma das atividades propostas foi a elaboração ou criação de uma revista eletrônica, a qual poderia ser desenvolvida tanto com o auxílio dos recursos da informática (como o *Publisher*, da *Microsoft*, por exemplo, no formato Jornal/Revista), quanto com os disponíveis na Internet (como blogs, *Tumblr* (<https://www.tumblr.com>) ou criação de site, como no *Wix* (<http://pt.wix.com/>) (Anexo B).

Para a produção da revista eletrônica, os estudantes deveriam atender à alguns critérios, conforme mostrado no Quadro 2, a seguir:

## Quadro 2 – Orientações sobre a confecção da Revista Eletrônica

Caros Delegados!

Conforme explicado em sala de aula, seguem orientações para a confecção da Revista Eletrônica.

- Cada delegação deverá providenciar a sua.
- O formato (design, layout) é de responsabilidade da equipe. Use da criatividade!
- As informações a seguir devem constar na Revista:
  - Título (nome da Revista);
  - Identificação: nome do Comitê, nome do país representado, nome dos componentes da delegação;
- Informar sobre:
  - os dados gerais do país, por exemplo: localização geográfica, aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos, como forma de situar o leitor;
  - o tema do comitê e os principais acontecimentos correlatos a ele no país (por exemplo: o que o país tem feito sobre o assunto? Qual a posição do país em tal situação? Qual a relação dos acontecimentos e impactos nas demais nações?);
  - imagens que ilustrem os assuntos abordados;
  - se houver cópia de algum site, jornal ou qualquer outra fonte, dentro do permitido, deve-se informar a fonte. [...]

Fonte: Documentos da Mundo ONU La Salle 2014. Revista Eletrônica.

Pode-se perceber, pelas orientações, na produção da atividade da revista eletrônica, que seu principal objetivo é conduzir o aluno à leitura, à busca de informações e levantamento de dados, a selecionar e sintetizar tais informações, para que assim, durante este processo, absorva as ideias, confronte-as com as suas e produza conhecimento. Nesse caso, os conteúdos que, de certa forma, seriam vistos em disciplinas de maneira separada, são abordados de forma interdisciplinar e colaborativa. Com isso, além de encontrarem argumentos para debaterem os assuntos dos seus respectivos comitês, os estudantes passam a conhecer outras realidades além da sua.

Hernández (1998) insiste sobre a necessidade de se trabalhar de forma transdisciplinar os conteúdos abordados em sala de aula, pois a atenção,

nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo. [...] A atenção é voltada para a área do problema, para o tema alvo do objeto de estudo, dando preferência à atuação colaborativa em lugar da individual. A qualidade se avalia pela habilidade dos indivíduos em realizar uma contribuição substantiva a um campo de estudos a partir de organizações flexíveis e abertas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46).

O autor enfatiza um ponto fundamental encontrado na atividade em estudo, ou seja, a cooperação, o trabalho em equipe. Durante nossa observação do trabalho com a simulação das Nações Unidas na escola, percebeu-se que tudo gira em torno

do trabalho em grupo. Mesmo que às vezes o estudo ocorra de maneira individual, os integrantes das equipes são motivados a socializarem os resultados de suas pesquisas com o grupo, para que, assim, troquem experiências e informações, permitindo que todos tenham acesso à informação e com isso, produzam os materiais e desenvolvam as atividades propostas.

Sobre isso, um estudante afirma que,

a gente se reúne, coloca as ideias que pesquisamos, todo mundo fica sabendo de tudo e na hora de debater, por mais que um não tenha pesquisado direito, ou porque faltou tempo ou não conseguiu, o fato dos outros terem colocado as ideias que pesquisaram, ajuda todo o grupo pra poder falar melhor e tal (E5, Entrevista I. [out. 2014]).

Aliado a isso, outro tópico citado por Hernández (1998), e que igualmente nos chama atenção, é sobre a qualidade do trabalho desenvolvido pelos estudantes, ou seja, os resultados, ou ainda, a avaliação do processo. Toda a atividade desenvolvida na Mundo ONU gira em torno de estudo, levantamento de informações, análise e solução de problemas, debates buscando a cooperação entre os envolvidos (no caso, entre os países envolvidos no debate). A partir disto, ao objetivarem seus conhecimentos por meio de produções como a da revista eletrônica citada, os estudantes também estão sendo avaliados por meio dos resultados que apresentam.

Esse processo de pesquisa e levantamento de informações, despertou nos estudantes variadas sensações, como podemos observar nas respostas dadas pelos mesmos durante as entrevistas, conforme observado no Quadro 3.

**Quadro 3 – Habilidade de pesquisa e levantamento de informações**

Entrevistado	Resposta
E10	Durante a ONU [Mundo ONU La Salle] aprendi que é importante, por exemplo, durante uma pesquisa na Internet, procurar em outros sites além dos primeiros que aparecem. Além disso, ler mais de uma fonte, pois as informações nem sempre são confiáveis em um site, aí você precisa cruzar as informações para ver se batem, pois algumas podem ser falsas. É importante até para se aprofundar em certos assuntos.
E12	Nesse caso você não pode se dar ao luxo de pesquisar só em um lugar, pois para informação ser confiável, você precisa pesquisar em vários lugares, pegar o máximo de detalhes, e estar preparado para o debate, pois você não sabe o que os outros países vão querer saber de você.
E15	E isso ajuda bastante lá na faculdade, pois você tem que ler vários textos, pesquisar em vários sites, fazer os seus resumos, e depois tirar suas conclusões dos seus resumos. É claro que tem algumas informações que os outros colegas não têm, pelo fato do comodismo de pegar o que está ali, no primeiro link, pronto, na frente, é mais rápido e fácil, ao contrário de você que faz uma boa pesquisa e que vai possuir informações que nem todos possuem.

E12	E outro ponto importante é que quanto mais você pesquisa e lê, maior é a facilidade de criar projetos, pois além de você pesquisar o assunto em si, você pode ter ideias de como adaptá-lo à sua realidade, ao seu problema.
E20	Eu pesquisava muito no site do país que eu ia representar, mesmo sendo sites em inglês, eu lia, traduzia algumas coisas, mas não ficava só naqueles primeiros sites que o Google trazia. Às vezes eu ia na biblioteca da escola, pegava algum livro ou outro.

Pergunta 3: Todo mundo sabe fazer pesquisa? Quais habilidades você desenvolveu durante a atividade da Mundo ONU? (Entrevista I e II. [out. 2014]).

Pelo relato dos estudantes, pode-se perceber que sua principal preocupação era referente à seleção das informações, ou da pesquisa propriamente dita. Os entrevistados E10, E12 e E15 salientam a importância de não se ater apenas a uma fonte de informação, apenas a um site, quando se referem à pesquisa desenvolvida na internet, pois em se tratando de assuntos da atualidade, certas informações são dificilmente encontradas em livros. Nesse sentido, apontam para a necessidade de buscar informações confiáveis, salientando o método de cruzamento dos dados, visando resultados fidedignos.

Neste ponto percebe-se, da parte dos estudantes, uma certa autonomia na busca pelas informações (o que normalmente se espera encontrar em estudantes finalistas do Ensino Médio), visto que estas são apenas o meio para a construção do conhecimento, ou seja, o conhecimento é mediado pela informação (SILVA; GOMES, 2013). Assim, na concepção de Vygotsky (1998), o processo de construção do conhecimento ocorre por meio de uma interação sócio-histórica, capaz de conceber contextos diversos, promovendo no estudante múltiplas visões, revelando o seu protagonismo na apropriação e construção do conhecimento.

Um estudante, durante as entrevistas, fazendo referência à edição da atividade de simulação das Nações Unidas que havia participado no ano anterior ao nosso estudo, fez a seguinte consideração sobre o aprendizado e sua relação com o uso das tecnologias:

No ano passado, quando era para fazer o vídeo minuto, eu tava representando um país árabe, e eu queria colocar o áudio no vídeo em árabe, mas eu não conhecia ninguém que soubesse falar em árabe. Então, eu escrevi o texto em português e digitei no Google Tradutor, e selecionei traduzir para o árabe. Aí, quando a mulher ia falando, eu gravei com meu celular o áudio e depois coloquei no vídeo. Ficou legal. Aprendi a fazer o vídeo, a usar o recurso que eu nem sabia que meu computador tinha. Mas não aprendi a falar em árabe (risos) (E23, Entrevista II. [out. 2014]).

Pierre Levy (2015), filósofo e estudioso da cibercultura, em entrevista à Agência Focruz de Notícias, enfatiza a importância da internet e das tecnologias da informação e comunicação, na educação e na produção do conhecimento. Ele começa distinguindo informação, que, segundo ele,

é uma representação explícita do conhecimento – e o conhecimento em si, que é a habilidade de viver para compreender situações, identificar problemas e resolvê-los. Do conhecimento, criamos informações, e de informações, podemos aumentar nosso conhecimento: é um ciclo. Se alguém diz: “há também muitos livros na biblioteca”, achamos que o cara não entendeu o que é uma biblioteca, e para que ela serve. Mas quando alguém diz que há muita informação na Internet, algumas pessoas têm a impressão de que ouviram uma palavra de sabedoria. Mas eles estão errados! Nunca há “muita” informação. O que ocorre é que você não sabe como selecionar suas fontes, como criar sua própria memória pessoal dentro dessa nuvem de informações, como organizá-la [...] e, finalmente, como analisá-la a fim de aumentar seu próprio conhecimento. [...] finalmente, gostaria de lembrar aos nossos leitores que a Internet não é apenas um grande caótico banco de dados em frente ao qual você se sente isolado e indefeso, mas também um canal de comunicação de muitos para muitos, um meio social onde as pessoas podem ajudar umas às outras a encontrar e analisar as informações a fim de aumentar seus conhecimentos (LEVY, 2015).

Com isso, compreendemos que a mediação da informação não educa propriamente o estudante; antes lhe abre portas para a construção do conhecimento. Freire (1983), ao dizer que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68), reforça nossa ideia de que o estudante, e qualquer outro indivíduo, à medida em que possuem capacidades mentais que lhes favoreçam a análise consciente da realidade e dos acontecimentos, mediatizados pela informação, são capazes de produzir, construir, estruturar seus próprios conhecimentos, chegando assim, a uma atuação autônoma e emancipatória.

Outro ponto percebido é que os estudantes demonstram reconhecer a aplicabilidade das informações coletadas, ou seja, o conhecimento produzido não fica apenas na produção da revista eletrônica, mas vai além, podendo servir para o aprofundamento de certos assuntos, para estarem bem preparados para os debates e discussões, para terem facilidade na produção de projetos e solução de problemas, inclusive tendo ideias adaptáveis à sua realidade, além de se prepararem para a rotina que viverão na faculdade, de leituras, resenhas, etc.

Ao se dedicarem à produção da revista eletrônica, os estudantes não apenas aprimoram a pesquisa e o levantamento de dados, mas percebem que, à medida em que se dedicam ao trabalho, ao estudo, colocam-se à frente daqueles que não o

fazem, conforme salientado pelo entrevistado E15. Sakai e Lima (1996) acreditam que este método é formativo, pois ao buscar a resolução de problemas, mediante o levantamento de informações com a finalidade de gerar um resultado, um produto, no caso, a revista eletrônica, permite que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos, que, outrora, seriam vistos de forma superficial e de maneira estanque, unidisciplinar.

A revista eletrônica também contribuiu para o desenvolvimento de outras habilidades além da pesquisa, visto que, para a concretização da mesma, os estudantes, necessariamente, deveriam fazer uso de recursos eletrônicos, virtuais, softwares, internet... para tanto, os que não tinham familiaridade com tais recursos, acabaram aprendendo, conforme relatos observados no Quadro 4.

**Quadro 4 – Habilidade na produção de material**

Entrevistado	Resposta
E1	Eu sempre fiz questão de fazer a revista eletrônica, porque era o jeito de eu me forçar a estudar, a ir atrás das informações. Porque na revista eletrônica tudo se coloca, desde as questões gerais até as mais específicas daquele país, as posições políticas do país. Então isso me obrigou a estudar.
E4	A questão da revista eletrônica, no segundo e terceiro ano, o colega e eu, nós exploramos bastante uma ferramenta que era nova para a gente, e a gente se superou tanto para fazer esse trabalho, não só com a pesquisa em si, mas com a estrutura de fazer um trabalho bonito esteticamente, mas que ao mesmo tempo contemplasse todas as informações solicitadas. E nos preocupamos em produzir algo semiprofissional, oficial mesmo do país que representamos. Eu nunca pensei que algum dia iria produzir um site, por exemplo, que é o que fizemos. Tivemos que ir atrás de imagens oficiais do país, links... e nós não sabíamos mexer, aí fomos atrás de vídeos no YouTube, tutoriais, que explicassem como fazer o site. É algo que vou usar em outros momentos. Sei lá, talvez eu precise para minha empresa, ou ensinar meu filho...
E5	No meu caso, por exemplo, no segundo ano eu fui diretor de mesa também, a revista eletrônica servia também pra avaliar os diretores de mesa, sem contar o empenho na hora do debate, mas a diferença da revista eletrônica dos diretores de mesa para a dos delegados, é que a dos diretores de mesa tinha que abordar todos os países daquele comitê, ou seja, ao invés de pesquisar sobre um país, o diretor de mesa tinha que pesquisar sobre seis países, e pra isso precisava ser mais objetivo, e isso foi um desafio pra mim, pois me mostrou que além de pesquisar mais eu precisei desenvolver uma capacidade de síntese que eu não tinha, sem deixar informações importantes de fora, nem copiar, mas ler tudo e escrever com minhas palavras aquilo que eu entendi.
E17	Eu sempre tive mais dificuldade em criar coisas na internet, no computador. Tive muita dificuldade em produzir o blog, e a revista eletrônica, mas agora eu sei como faz. Aprendi e sei que vou poder usar isso profissionalmente depois.
E25	Na hora de fazer o material, a gente tinha que ler, fazer uma seleção dos assuntos, então, mesmo não sabendo fazer direito, a gente pesquisava na internet e ia fazendo. Não saiu como um profissional, mas ficou legal.
E26	Eu tinha dificuldade em usar o computador, além de navegar na internet e digitar texto, mas quando tive que produzir uma revista eletrônica usando o Publisher que eu nem sabia que tinha no meu computador, vi um tutorial no YouTube explicando como funcionava e fui fazendo, tentando. A primeira vez ficou horrível,

mas na segunda já ficou melhor. Não é uma área que me interesse muito, mas acho legal você saber fazer um pouco de tudo, ainda mais hoje em dia que tudo gira em torno do computador e da internet.
---

Pergunta 4: Todos os anos nós tivemos que produzir materiais, este ano, por exemplo, produzimos uma revista eletrônica. Nos outros anos foram vídeo minuto, portfólio... nesses anos todos que vocês participaram, desses materiais que nós produzimos, todos sabiam editar vídeos, mexer em blogs, sites, arquivos pdf? (Entrevista I e II. [out. 2014]).

É importante perceber como ocorre o processo de descoberta, de aprendizado e até aperfeiçoamento de certas competências pelos estudantes. Conforme relatado pelos entrevistados, a confecção da revista eletrônica, além de “forçar” o estudo, como o E1 relatou, possibilitou o contato com recursos informáticos até então desconhecidos da maioria. Alguns até sabiam que existia, porém, não tinham familiaridade em usar (E4, E17, E25, E27). Mesmo com dificuldades, os estudantes se mobilizaram em busca do “como fazer”, encontraram tutoriais na internet que explicavam, passo a passo, como construir os sites, blogs, bem como usar os recursos existentes no seu próprio computador, conforme relatado pelo E26.

Essa busca pelo “como fazer”, reflete uma necessidade de interdependência, ou seja, mesmo autônomos, conforme debatemos no item 2.2 deste nosso trabalho, dependemos uns dos outros, visto que vivemos em uma sociedade globalizada, interdependente, a qual nunca exigiu tanto do indivíduo a familiaridade com as tecnologias digitais, tanto da comunicação, quanto da informação. Pois, além das mídias tradicionais, como os livros, as revistas, os jornais, o rádio, a televisão, existentes há mais tempo, a modernidade traz consigo outros inventos, como a informática e a Internet. E em se tratando de educação, a utilização de variadas formas de mídias ou tecnologias, de fontes de informação, é fundamental para se democratizar o acesso ao conhecimento.

Os estudantes que estão na escola hoje, não são os estudantes para o qual o sistema educacional foi criado no passado. Os estudantes não são os mesmos, logo, os professores também não são os mesmos, visto que as exigências humanas e sociais são outras. Assim, o processo de ensino-aprendizagem também não é monopólio de uma ou de outra disciplina. A construção do conhecimento acontece de forma atemporal, em espaços variados, inclusive virtuais, e a aprendizagem ocorre através de uma construção coletiva, por meio da relação, colaboração e compartilhamento daquilo que se sabe com aquilo que se está por saber.

Neste sentido, a postura da escola e do professor precisa ser aberta, acessível e atualizada às exigências do mundo atual, dos jovens estudantes de hoje. Como Freire (2015) nos recorda,

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2015. p. 47)

A criação de possibilidades para a construção ou produção do conhecimento, como afirma o autor, é um dos pilares percebidos na atividade de simulação das Nações Unidas, identificado, principalmente, por meio dos discursos dos estudantes, durante as entrevistas. Os entrevistados E17 e E25, ao finalizarem suas falas, apontam a utilidade daquilo que aprenderam, de forma prática, na confecção da revista eletrônica, seja para o futuro, na vida profissional, ou para se viver o presente, onde “tudo gira em torno do computador e da internet” (E25, Entrevista II. [out. 2014]).

Além da produção da revista eletrônica, conforme ocorrido na edição de 2014 da nossa atividade em estudo, outro documento é produzido anualmente, o Documento de Posição Oficial – DPO (modelo em Anexo C). Este documento consiste de um posicionado do país representado frente ao tema (ou problema) a ser debatido no seu respectivo comitê, bem como suas propostas e expectativas de resolução.

Elaborado antes do dia dos debates e entregue à mesa diretora no início dos mesmos, tem por finalidade apresentar aos países membros, daquele comitê, as ideias e parâmetros de cada nação a serem discutidos, bem como favorecer a compreensão do posicionamento alheio com o objetivo de traçar determinadas estratégias e ações, além de identificar com quais países se podem formar alianças.

O Documento de Posição Oficial do país não apresenta apenas fatos, mas também proposta de ações coletivas, conforme apresentado no Quadro 5.

### **Quadro 5 – Documento de Posição Oficial**

---

[...] Resumindo, o DPO deverá trazer:

- Ser redigido em Folha A4;
  - Fonte: Times New Roman ou Arial - Tamanho 12;
  - Cabeçalho: Na ordem - Brasão de Armas do País (centralizado); Nome oficial do País; Departamento que está emitindo o DPO; Nome do Comitê ao qual o DPO está sendo submetido;
-

- 
- Breve introdução relativa à sua representação à história do tópico e do comitê em que tal assunto será tratado;
  - Como seu país é afetado pelo tema em questão;
  - A política de tal representação a este respeito, juntamente com a justificativa para adotá-la;
  - Citações de líderes de sua representação relativas ao tema tratado (caso haja);
  - Estatísticas que justifiquem a posição adotada;
  - Ações adotadas pela representação no que tange ao tema;
  - Convenções e resoluções assinadas e ratificadas pela sua representação;
  - Ações da ONU apoiadas ou rejeitadas por sua representação;
  - Os parâmetros que sua representação considera razoáveis para lidar com o tema;
  - O(s) objetivo(s) que seu país espera alcançar na resolução das discussões do comitê;
  - Como a posição das outras representações afeta a sua representação;
  - Finalmente, apresentar propostas de ações e cooperações para resolução dos temas.
- 

Fonte: Documentos da Mundo ONU La Salle 2014. DPO.

Diferentemente da revista eletrônica, o DPO possui elementos mais específicos quanto à abordagem do tema, visto que, além de ser mais sucinto, precisa dar conta de condensar ideias sobre o problema abordado no comitê, apresentando propostas para solucioná-lo. No entanto, para sua construção, o caminho é o mesmo trilhado por ocasião da revista: estudo, pesquisa, levantamento de informações e capacidade de síntese.

O DPO, escrito na norma padrão da língua portuguesa, ou no caso do comitê específico, em língua inglesa, apresenta elementos que o diferenciam dos demais documentos produzidos, como a revista eletrônica, por exemplo. Sobre isso,

uma coisa interessante que eu tive que desenvolver era fazer de maneira correta, porque normalmente a gente usa mais palavras simples, tipo, gírias e coisas assim, mas na ONU não, eu tive que aprender a escrever de forma correta e falar também. Depois de muito tempo eu peguei num dicionário para dar uma olhada e vi que existem tantas palavras que a gente nem faz ideia que existem ou que significam tal coisa (E19, Entrevista II. [out. 2014]).

O estudante, ao declarar que teve que aprender a escrever e a falar de forma correta, exagera um pouco, visto que pelo fato de estar concluindo o Ensino Médio, obviamente que se chegou onde está é porque domina estas habilidades, as quais constituem um dos objetivos da escola. No entanto, reflete uma preocupação/compreensão sobre o fato de que falar corretamente, ou usar a norma padrão, gramaticalmente correta da língua, é uma habilidade a ser aprimorada constantemente.

O convívio social, em diversas ocasiões, permite que usemos da descontração e informalidade na maneira de falar e escrever, o uso coloquial da

linguagem. Porém, em determinadas circunstâncias, nem sempre a informalidade é possível, exigindo atenção a certas regras gramaticais e o uso da linguagem mais formal, principalmente no campo acadêmico, escolar, nos processos seletivos, na vida profissional, enfim, é necessário saber adequar a linguagem aos diversos públicos e contextos.

Com isso, percebe-se que a atividade em estudo, ao favorecer o uso padrão da língua, não quer com isso eliminar as variações linguísticas que o estudante traz em si, suas expressões e termos regionais, usados coloquialmente. Antes, recordá-lo que existem variadas formas de se expressar, seja culta ou popular, escrita ou falada, e ainda assim, dentro dessas variações, outras mais que se diferenciam entre si conforme a finalidade ou o contexto de quem as escreve ou profere (INFANTE; CIPRO NETO, 2008). É interessante percebermos que, quando falamos, as palavras saem livremente, quase que espontaneamente, obedecendo a estímulos variados, e normalmente utilizamos palavras do nosso vocabulário. Porém, para escrever, é necessário organizarmos cuidadosamente o pensamento em busca de palavras e frases que expressam aquilo que desejamos comunicar.

Seguindo nossa reflexão sobre a atividade de simulação das Nações Unidas na escola, passamos para a próxima fase, que é o momento mais esperado pelos estudantes que participam da Mundo ONU La Salle: o dia do debate. Todo o movimento, desde o primeiro momento em que a equipe de coordenação da atividade se reúne para pensá-la e estruturá-la, tem sua culminância neste dia.

Para que os debates aconteçam com a finalidade de encontrar soluções aos problemas apresentados e discutidos em cada comitê (meio utilizado para a construção do conhecimento), os alunos são motivados a convergir as informações apropriadas por ocasião da confecção da revista eletrônica e do DPO, e objetivadas no conhecimento produzido. Neste dia, os estudantes são recepcionados no teatro da escola, conforme descrito no item 1.2 deste trabalho, e após a solenidade de abertura, dirigem-se aos seus respectivos comitês para darem início aos debates.

O comitê é o órgão máximo da atividade, é nele que se estabelecem as relações fundamentais para o exercício cognitivo e aferição do aprendizado. É nele onde os estudantes expõem suas ideias e compreensões sobre aquilo que aprenderam através das pesquisas. Ao darem início aos debates, os estudantes seguem regras (Anexo D), as mesmas existentes nos debates oficiais da ONU, no entanto, adaptadas à realidade. As regras têm a finalidade de regular os debates, bem

como nortear as discussões. Apresentam os direitos e deveres dos delegados, as prerrogativas da mesa diretora, determinam o andamento do debate, a composição da lista de oradores, o tempo de discurso, as possíveis questões ou moções a serem levantadas, além das diretrizes para a apresentação de um projeto de resolução, suas emendas e possível votação para aprovação.

Pode, à primeira vista, parecer ao leitor, que os debates nos comitês seguem uma estrutura rígida ou engessada, no entanto, são dinâmicos. Ao observarmos e acompanharmos as movimentações dentro dos comitês, percebemos que o problema a ser discutido é, “móvel, dúctil, inclusive instável. Por isso, uma solução pode servir como ponto de partida, como referência cognitiva a partir da qual se podem realizar novos avanços, onde esse conhecimento pode utilizar-se nas fases seguintes da busca” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 47). Esta mobilidade e ductilidade do problema discutido, permite o dinamismo existente no comitê. Por mais que, às vezes, alguma delegação não tenha o que falar, não se pronuncie em dado momento, não demora muito e a mesma, motivada pela reviravolta do debate, levanta sua placa e se inscreve para falar.

Podemos observar algumas considerações importantes dos estudantes, acerca dos debates, compiladas no decorrer das entrevistas, que refletem a atmosfera vivida no momento nos comitês (Quadro 6).

**Quadro 6 – Os debates nos comitês**

Entrevistado	Resposta
E1	Outro ponto que é desenvolvido na hora do debate é o de saber rebater, negociar durante uma discussão, que além de desenvolver esse lado, também desenvolve o lado emocional, o autocontrole, manter-se equilibrado. Por exemplo, tem alguns colegas que falam com arrogância, se achando melhores que os outros, e é nesse momento que você é testado a manter a calma e o nível do debate, não sintonizando com eles.
E2	As atividades da ONU motivam e ao mesmo tempo nos desafiam. Não é apenas se vestir bem, de terno e gravata, mas é se preparar para debater, e ela se tornou um ícone para o colégio inteiro, uma referência de atividade. [...] E para mim, o mais importante do trabalho, desde o momento da inscrição até o dia do debate, é que a gente vê que qualquer leitura, mesmo que a gente passe o dia inteiro lendo, a gente vai ver que não estamos 100% preparados, por isso a essência desse projeto todo é a leitura, tem que estar todo o tempo lendo, tem que estar antenado, porque talvez algo que aconteça um dia antes do debate pode influenciar nas decisões, por isso estar ligado nas notícias é fundamental.
E6	[...] teve uma hora que quase no fim do debate, a delegada da França levantou e colocou uma questão que eu não tinha lido a respeito, e de repente eu formulei uma resposta. E é isso que a ONU nos incentiva, é estar preparado para responder a qualquer pergunta e confiar uns nos outros.
E8	O primeiro ponto é que as vezes surgem questões durante o debate que você não estudou ou não lembra e que você tem que se posicionar, defender o seu

	país, no improviso, essa questão de agir rápido, procurar a informação rápida, junto com a pressão muito grande, o nervosismo.
E13	Durante os debates vão surgindo novos assuntos e esta questão de uma delegação fazer uma pergunta e tu ter que saber o que falar, como responder, responder sob pressão, de improviso...
E20	Outra coisa era que durante os debates a gente tinha que pensar rápido, tipo, perguntavam alguma coisa para a gente e tínhamos que saber responder. Mas isso só dava certo para quem realmente estudou, quem tinha o que dizer.

Compilação de respostas às perguntas (Entrevista I e II. [out. 2014]).

Os estudantes apontam, segundo identificado nos seus discursos, a existência de uma complexidade cognitiva, que possui valor positivo no aprendizado, conforme relatado. Ao verbalizarem que precisaram desenvolver o autocontrole durante uma discussão/debate, manter-se equilibrado (E1), sentem-se desafiados a estarem bem preparados para responder às perguntas (E6). Mesmo em meio ao nervosismo (E8), reafirmam o que os demais colegas já haviam manifestado no Quadro 3, que “só dava certo para quem realmente estudou, quem tinha o que dizer” (E20).

O que se percebe no discurso dos estudantes, enquanto delegados das nações, é que ao se depararem com uma nova situação a cada momento do debate, buscando responder aos problemas levantados, utilizam-se da bagagem de conhecimentos adquiridos através dos tempos, seus elementos e esquemas. No entanto, ao perceberem que seus esquemas não são suficientes para solucionar o problema debatido, os estudantes entram em um conflito cognitivo, o qual gera uma espécie de desequilíbrio igualmente cognitivo, que o mobilizará em busca por novas respostas com o objetivo de solucionar o problema.

A partir de então, novos conceitos e esquemas, melhores e mais elaborados, resultantes de considerações conscientes e significativas, irão modificar os conhecimentos adquiridos anteriormente, tornando-os melhores. Assim, o estudante, ao se apropriar das informações e dados levantados, analisa-os, pondera e, neste processo, um novo conhecimento é gerado.

Neste ponto é importante perceber que as práticas pedagógicas necessariamente precisam partir de ações conscientes, tanto da parte da escola, quanto do professor, para que a educação, ou o processo de ensino-aprendizagem, gerem os conflitos cognitivos necessários, para que mobilizem os estudantes a construir seus conhecimentos de maneira consciente e ativa.

Para finalizar o debate nos comitês, faz-se necessária a produção de outro documento, contendo as decisões e acordos alcançados pelas nações durante as discussões; lembrando que a finalidade do debate é encontrar a resolução dos problemas propostos para os comitês, ou ao menos apontar caminhos para solucioná-los. Este documento, chamado de Projeto de Resolução, é uma proposta apresentada, normalmente por uma nação e que, se aceita pelas demais, torna-se o relatório final do comitê. Normalmente o documento é produzido após muitas discussões, votações, apresentação de emendas, formação de acordos entre os países aliados, para que assim, apresentem uma proposta de caminho a ser seguido.

Semelhante aos demais documentos e materiais produzidos, este também exige do estudante habilidade de escrita na norma padrão da língua, além de síntese na exposição das ideias e acordos apresentados pelas nações. Quando lidos ao comitê, são votados e, se aprovados, seguem para a redação final, quando o documento passa a ser assinado pelas nações aliadas.

Ao analisarmos o conteúdo de alguns projetos de resolução, percebemos que os estudantes demonstram conhecer o assunto que pesquisaram. Muitos projetos apresentaram boa redação e propostas condizentes com a realidade e viabilidade. É o caso do projeto apresentado no comitê do Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos – ONU-HABITAT, que tratou do tema: “Cidades sustentáveis: lidando com a urbanização de forma ambiental, social e economicamente sustentável”.

No projeto gerado ao final das discussões (Anexo E), os estudantes mostram conhecer alguns tratados internacionais referentes ao meio ambiente, visando programas cooperativos entre os países para a solução das questões sobre o destino do lixo, bem como a criação de espaços verdes, ou seja, a reestruturação de praças e parques públicos, além de criação de outros. Propõem, ainda, a criação de um programa internacional com a finalidade de financiar, regular e promover campanhas voltadas à preservação do meio ambiente e planejamento dos espaços urbanos.

Outro projeto apresentado pelo mesmo comitê (Anexo F) visa a diminuição do uso de termoelétricas, reconhecidamente poluentes, propondo a interligação energética entre países vizinhos, além da criação de um fundo internacional para a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias não poluentes.

O comitê da OMS – Organização Mundial da Saúde, ao debater o tema: “Saúde Pública e Cooperação Mundial: epidemias e doenças endêmicas”, pautou

suas discussões sobre o vírus ebola, que assolou parte do continente africano em 2014. Os estudantes concordaram em criar um fundo internacional para a promoção da ciência em prol do desenvolvimento de medicamentos e tecnologias que visem o controle e proliferação de doenças endêmicas, além de incentivarem a formação de médicos para atender às necessidades dos países com carência deste profissional (Anexo G).

Esses e outros projetos, por mais que nos recordem ações simples e muitas vezes já sabidas, contribuem para que os estudantes se percebam membros da sociedade e, com isso, desenvolvam uma consciência planetária.

Após os debates, os documentos foram recolhidos pela mesa diretora e encaminhados juntamente com os demais, para os professores avaliadores, que seguem a política de avaliação estipulada pela atividade (Anexo H), conforme apresentado no Quadro 7.

### Quadro 7 – Política de avaliação

---

Os professores serão os responsáveis por esta avaliação e serão utilizados os seguintes critérios:

- **Respeito às Regras:** cordialidade no trato com os pares e com a Mesa Diretora; presença nas sessões da simulação e pontualidade; contribuição dos delegados para a evolução dos trabalhos no comitê – discursos, apresentação de documentos de trabalho, etc; vestimentas condizentes com o ambiente de negociação;
- **Respeito à Política Representada:** coerência com a política externa/posição do país representado durante a simulação e DPO; conteúdo dos discursos e documentos propostos pelos delegados;
- **Discurso:** grau de desenvoltura durante os discursos proferidos no comitê; conhecimento do assunto e coerência com a política do país representado; bom uso de estratégias de negociação; diplomacia;
- **Documento de Posição Oficial (DPO):** coerência com a política externa/posição do país representado e bom uso do português padrão;
- **Revista Eletrônica:** elaboração de uma Revista Eletrônica, podendo se fazer uso de Blog, Tumblr ou Site contendo informações relevantes sobre o país representado conforme explicado em sala e informações no perfil da Mundo ONU no Facebook.

Além da pontuação atribuída para cada um destes critérios, que poderá variar de 1 a 10, serão elaborados também comentários sobre o desempenho de cada delegado.

---

Fonte: Documentos da Mundo ONU La Salle 2014. DPO.

Percebe-se, na política de avaliação da atividade, que o foco não está somente naquilo que é produzido materialmente pelos estudantes, mas também na sua capacidade de interação com o problema a ser resolvido, bem como ao cumprimento de certas regras, as quais perpassam por uma série de outros fatores, conforme relatado no Quadro 7, no item sobre o Respeito às Regras.

Ao exigir do estudante que respeite a política representada por sua nação, espera-se que seja capaz de utilizar os conhecimentos construídos no levantamento de informações e construção dos materiais, para que, assim, manifeste as ideias e opiniões do país que representa, não propriamente as suas. A partir disso, os professores avaliadores emitem um parecer sobre o desempenho dos estudantes durante sua atuação no comitê, o que é posteriormente analisado pela equipe organizadora e finalmente devolvido ao estudante, em uma espécie de *feedback* sobre o seu desempenho, bem como os pontos que precisa melhorar.

Com isso, acredita-se que a avaliação possua um caráter formativo, pois não se preocupa apenas em quantificar a participação do estudante, antes aponta situações de melhoria, tanto no que se relaciona ao seu desempenho durante os debates, quanto aos materiais produzidos, para que, assim, possa melhorar ainda mais.

A avaliação formativa e somativa, segundo Sousa (1998), “é aquela realizada, regular e periodicamente, ao longo do processo educacional, para obter dados sobre o progresso conseguido e, deste modo, efetivar a oportuna correção das distorções observadas, para preencher as lacunas detectadas, bem como reforçar as conquistas realizadas” (p. 430). Numa visão mais ampla, compreendemos que uma avaliação formativa e somativa procura compreender o envolvimento do estudante na realização das tarefas propostas, mesmo que, as vezes não seja bem compreendida pelos estudantes, visto carregar alto grau de subjetividade por parte do avaliador (SOUSA, 1998). Entretanto, conforme o modelo de simulação da Mundo ONU La Salle, este tipo de situação é minimizado, visto que os critérios de avaliação são de amplo conhecimento por parte dos estudantes.

Assim, conforme Romão (2003),

[...] na avaliação da aprendizagem com o aluno, os resultados não devem constituir uma monografia ou uma dissertação do professor sobre os avanços e recuos do aluno, nem muito menos uma preleção corretiva dos “erros cometidos”, mas uma reflexão problematizada coletiva a ser devolvida ao aluno, para que ele, como o professor, retome o processo de aprendizagem (p. 102).

Nesse sentido, para que as metodologias ativas de ensino-aprendizagem alcancem verdadeiramente seus objetivos, principalmente no que se relaciona ao acompanhamento do estudante, a avaliação de sua aprendizagem e a construção do

conhecimento, faz-se necessário o diálogo sincero e aberto entre professor e aluno, no qual ambos se acolhem mutuamente, e procuram encontrar soluções alternativas em conjunto. Do contrário, “quando não nos acolhemos e/ou não somos acolhidos, gastamos nossa energia nos defendendo e, ao longo da existência, nos acostumamos às nossas defesas, transformando-as em nosso modo permanente de viver” (LUCKESI 1995, p. 47). Além disso, um posicionamento interdisciplinar dos professores e, em especial, da organização escolar, é fundamental para o êxito do processo.

### **3.2 A perspectiva da interdisciplinaridade nas metodologias ativas**

A interdisciplinaridade vem sendo discutida e estudada há algumas décadas. São vários os significados atribuídos ao conceito de interdisciplinaridade e, apesar da grande variedade de definições, seu sentido geral pode ser definido como a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento, conforme afirmam Fazenda (1979), Morin (1990), Gallo (2000), Araújo (2003) e Lück (2010).

Essa necessidade de interligação surge pela insuficiência dos campos disciplinares especializados em responder a determinadas questões que a complexidade do mundo nos tem colocado. Neste caso, a possibilidade de um tratamento interdisciplinar torna-se um instrumento valioso à medida que se realiza por meio de uma visão holística, de totalidade e respeito a outras abordagens, abandonando-se radicalismos e preconceitos, da mesma forma em que se evita a superficialização no tratamento dos temas.

Na atividade Mundo ONU La Salle, os estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio representam diplomatas de países membros da Organização das Nações Unidas e simulam os procedimentos de negociação internacional procurando solucionar conflitos e estabelecer cooperação. Neste sentido, os estudantes não discutem apenas para trocar ideias, pois em todos os casos há o texto de uma resolução em jogo. É produção em grupo, com vários interesses envolvidos. Os estudantes devem não apenas debater tecnicamente o assunto, mas formar alianças, propor acordos, somar votos e neutralizar os argumentos adversários e, para tanto, faz-se necessário pesquisa, estudo prévio.

Para que os debates da simulação da ONU ocorram de forma efetiva, e seus objetivos sejam alcançados, a atividade deve ser desenvolvida de maneira

interdisciplinar, ou, conforme dito por Gonçalves (1996), abrindo-se a um diálogo com outras áreas do conhecimento, por meio de uma metodologia compartilhada que transcenda as tradições de campos de estudo concebidos de maneira fechada. Para que os estudantes cheguem a debater sobre um tema ou um problema mundial, é necessário aporte teórico de várias áreas do conhecimento. Se o problema a ser debatido é sobre crise hídrica mundial, por exemplo, a gama de conhecimentos sobre o assunto transcende as aulas de geografia. Neste caso, buscar auxílio nas explicações históricas sobre o evento, bem como fundamento político e econômico é fundamental, além, é claro, de compreender os princípios filosóficos que garantem os direitos humanos sobre o acesso à água.

O trabalho em equipe, a pesquisa e a seleção de informações sobre os temas, a formulação de hipóteses, “dirige-se, nesse caso, para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno, que é objeto de estudo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46). Ou seja, os limites disciplinares são transpostos e, de maneira autônoma, quase automática, buscam-se respostas e soluções para a formulação de acordos que visem uma cooperação mundial.

A atividade de simulação da ONU, sobretudo, visa aprimorar e avaliar qualidades importantes, dentre elas a oratória, os métodos de pesquisa, a escrita na norma padrão da língua, a comunicação, o trabalho em equipe, as técnicas de negociação, os processos decisórios e a produção de documentos oficiais. No entanto, ler, escrever e falar são tarefas ontológicas, intrínsecas, fundamentais da escola, fundamentais para a vida dos estudantes, bem mais importantes do que prepará-los para o mercado de trabalho. Se os estudantes dizem, ao verem um mapa: *isso é geografia*, ao fazermos uma conta: *ué, é aula de matemática?!* Ou se estranharem quando pedimos para discorrer sobre algum assunto como se isso fosse aula de português é porque eles simplesmente estão reproduzindo uma construção ideológica e compartimentada construída ao longo dos anos escolares. Neste sentido, a interdisciplinaridade ainda está longe do desejado.

A compreensão fragmentada do conhecimento que ainda persiste entre nós, hoje, reflete a visão compartimentada, exposta por Descartes no *Discurso do Método*, em 1637, o qual justificava que para se resolver uma questão complexa é preciso decompô-la em partes menores, fragmentos, a fim de simplificar e, com isso, compreender o problema, para que só posteriormente, ao unir as resoluções das

partes, se tenha a resolução do problema todo (DESCARTES, 2011). O fato é que o século XIX foi marcado pela especialização do conhecimento, e com a divisão do trabalho, surgida com a industrialização, esta fragmentação acentuou-se durante o século XX. Toda essa divisão e compartimentação do conhecimento influenciou na organização da escola por disciplinas. Posição consolidada nas universidades modernas do século XIX, difundiu-se no século seguinte com os avanços das ciências

Na compreensão de Morin (2002), as disciplinas surgiram da tentativa de organizar e esquematizar o conhecimento e, com isso, desenvolveram teorias, metodologias e linguagens próprias. “O grande problema, pois, é encontrar a difícil via de interarticulação entre as ciências, que têm, cada uma delas, não apenas sua linguagem própria, mas também conceitos fundamentais que não podem ser transferidos de uma linguagem a outra” (MORIN, 2002, p.113).

É importante percebermos também que, apesar da organização disciplinar do conhecimento, muitas disciplinas surgiram da união de outras. Além disso, revoluções e acontecimentos relevantes da história também ocorreram a partir de encontros de cientistas e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. A chamada “Revolução Biológica” ocorrida nos anos de 1950, por exemplo, contribuiu para o nascimento da Biologia Molecular, a qual só foi possível devido à união de biólogos, químicos e físicos. Outro exemplo está relacionado ao surgimento da Neurociência, que era vista como um ramo da Biologia. Atualmente é compreendida como uma ciência interdisciplinar que dialoga com outros campos do conhecimento como a educação, a antropologia, a linguística, a medicina, em especial a neurologia, a psicologia, entre outras, com o intuito de compreender e estudar as relações cerebrais no ser humano (TIMO-LARIA, 2015).

Conforme Augusto et al. (2004), grandes mudanças, descobertas e avanços científicos acontecem, via de regra, em decorrência de importantes fatos históricos, como revoluções ou guerras, provocando encontros de pesquisadores refugiados de seus países, ocorrendo, com isso, “migrações de ideias, conceitos, simbioses e transformações teóricas” (p. 4). Estas transformações são igualmente percebidas nas palavras de Morin (2002), quando afirma que estes acontecimentos são,

a própria comprovação de que um poderoso antídoto contra o fechamento e o imobilismo das disciplinas vem dos grandes abalos sísmicos da História (inclusive uma guerra mundial), das convulsões e revoltas sociais, que, por acaso, provocam encontros e trocas que permitem a uma disciplina disseminar uma semente da qual nascerá uma nova disciplina (p.109)

Quando o conhecimento é fechado em disciplinas, o mesmo pode conduzir a ideias e teorias bastante específicas, no entanto, focadas em uma área específica. Esta compartimentação é percebida igualmente na escola, onde, por vezes, os professores, fechados em suas respectivas áreas do conhecimento, acabam conduzindo suas aulas de forma alienada, conseqüentemente, os estudantes não se percebem parte dos fenômenos, portanto, incapazes de percebê-los e mudá-los (LÜCK, 2010).

Trabalhar com projetos de ensino na escola, na perspectiva das metodologias ativas e da interdisciplinaridade, como a atividade Mundo ONU oportuniza, permite que outros fios sejam puxados e, com isso, se vai tecendo uma rede de significados, por meio da qual o estudante é conduzido a desenvolver o pensamento crítico e a responsabilidade pela sua própria aprendizagem (CYRINO, 2004).

Por isso, é importante destacar que a dimensão interdisciplinar emerge como uma das características que atualmente aparecem no âmbito da pesquisa, seja a pesquisa desenvolvida pelos estudantes no contexto escolar, ou acadêmica, científica, uma atitude que contribui para minimizar e futuramente eliminar a visão do conhecimento que só pode ser representado no currículo a partir da versão de algumas disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998).

A dimensão interdisciplinar da atividade Mundo ONU La Salle é condição, sem a qual, a prática de simulações da ONU nem teria surgido. Além disso, as discussões oficiais que ocorrem nas Nações Unidas não seriam possíveis. Sendo assim, trazendo o modelo de simulação para o cotidiano da sala de aula, as diferentes situações de ensino-aprendizagem organizadas pelo professor devem integrar o maior número possível de aspectos pertinentes ao objeto de estudo, de forma a promover uma visão contextualizada e ampla, global sobre o mesmo.

A organização de tarefas em grupos, valorizando as experiências vividas e informações coletadas pelos próprios estudantes, permite desenvolver a pluralidade de percepções sobre o tema e aprofundar a argumentação, onde os conhecimentos adquiridos tornam-se meios para a formação do estudante e não fins em si, os quais decorrem do desenvolvimento de capacidades cognitivas (aquilo que se refere ao saber) e de habilidades instrumentais (o saber fazer), como: localizar fontes, observar, descrever/registrar/documentar, interpretar/explicar, sintetizar e representar conceitos, fatos e princípios, problematizar, assumir posicionamentos críticos, elaborar proposições, dialogar.

## **CAPÍTULO IV**

### **OS DESAFIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS E AS POSSIBILIDADES DA AUTONOMIA**

“Na aula de geografia a gente conhece o mundo sem sair da sala de aula”.  
(Aluno da 6ª série)

A frase é de um aluno da sexta série, estudante da escola onde lecionamos a disciplina de geografia em 2007, no interior do Rio Grande do Sul. Mesmo permanecendo anônimo durante todos esses anos, sua colocação foi tão instigadora que, desde então, tem norteado nossas reflexões teórico-metodológicas e atuação docente, pautadas pela preocupação de tentar encontrar caminhos para o conhecimento do mundo que não se restrinjam às paredes da sala de aula.

Além de deixar registrado nossa gratidão a este aluno, por ter-nos conduzido à reflexão e análise constante da prática docente, queremos, com isto, externar nosso olhar sobre o que temos entendido acerca de como conhecer o mundo numa perspectiva não exclusivamente geográfica, mas da educação em sentido mais amplo, considerando que são caminhos de construção do conhecimento, impregnados de subjetividades, compreendidos como um dos vetores da pedagogia libertadora.

Motivados pelas transformações do momento e do mundo em que vivemos, em uma sociedade marcada por conflitos que (con)formam a realidade e o espaço geográfico atual, nosso olhar sobre a educação e seus objetivos, conforme enfatizado durante todo nosso trabalho, é o de oportunizar ao estudante “ler o mundo, ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita” (FREIRE, 1997, p. 29). A (re)leitura do mundo, mediada pela educação, no processo de ensino-aprendizagem, implica a compreensão dos conceitos que o explicam e suas relações, visando conhecê-lo para, posteriormente, encontrar caminhos de transformação.

Um dos caminhos, talvez, seja o de “nos abirmos a um diálogo fecundo com outras áreas do conhecimento e, também, com outros saberes, com outras matrizes de racionalidade que podem apontar para novos/outros processos instituintes da sociedade e seu espaço” (GONÇALVES, 1996, p. 16). Com isso, percebemos que os novos fatos e objetos revelados pelo dinamismo da própria sociedade, exigem de nós, professores e alunos, a compreensão de que vivemos constantemente em um processo de construção, reconstrução e apropriação do mundo.

#### **4.1 Retomando: o que foi possível apontar**

Os novos tempos e as novas exigências expõem com maior nitidez a fragilidade dos elementos norteadores do trabalho pedagógico, da mesma forma que reclamam por propostas realmente capazes de operar transformações na e através da escola. Com isso, nenhuma mudança poderá ser operada se não for gestada/gerada no seu cotidiano (SILVA, 2002).

Nesse sentido, é importante perceber que no processo de ensino-aprendizado, vários são os atores envolvidos, e um deles, em especial, é o professor. O professor é o agente da transformação no campo da educação, ou manutenção desta. É ele que, por meio do seu conhecimento e formação, suas experiências e anseios, conduz o estudante à abertura para o conhecimento, medeia a relação entre o objeto de estudo e o estudante.

Com isso, a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem, capazes de envolver os estudantes no objeto a ser estudado, é de responsabilidade do professor. Mesmo diante de uma certa limitação ou de uma autonomia relativa existente em nossas escolas, o professor tem a possibilidade de conduzir suas aulas de forma emancipatória e de maneira que extrapole os limites da sala de aula.

A utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizado contribui para uma educação de qualidade, principalmente nos dias atuais, se comparadas às formas anacrônicas de dar aulas, visto que colocam o aluno diante de situações que mobilizam o seu potencial intelectual, trazem-no para o centro do processo, enquanto estuda para compreender os fenômenos e superá-los.

Em uma abordagem metodológica ativa, os estudantes passam a buscar informações para resolver ou solucionar problemas do cotidiano e, com isso, são especialmente motivados a trabalhar com elas, tratá-las, elaborá-las e reelaborá-las

em função das respostas e soluções que precisam dar. Nesse processo, os estudantes são motivados a desenvolverem, gradativamente, o espírito científico, o pensamento crítico e reflexivo, além dos valores éticos, entre outros pontos que vão sendo conquistados por meio dos diferentes níveis de aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia.

No entanto, para que estas características possam ser estimuladas e desenvolvidas, é preciso que se parta de uma visão/compreensão interdisciplinar das atividades pedagógicas na escola, principalmente em se tratando da atividade Mundo ONU La Salle, objeto de nosso estudo.

Uma das grandes dificuldades encontradas pelos professores na escola é justamente referente à interdisciplinaridade, a qual, para sua efetivação, exige tempo para planejamento, diálogo entre as disciplinas e seus respectivos conteúdos, além disso uma postura de abertura, tanto por parte dos professores, quanto por parte da escola.

#### Segundo Santomé (1998), a interdisciplinaridade

implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são, por sua vez, modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (SANTOMÉ, 1998, p. 63).

Neste caso, fica evidente que a prática interdisciplinar necessita de metodologias apropriadas, integração curricular e transformação institucional. Alguns professores, que participaram da atividade de simulação das Nações Unidas na escola, respondendo à nossa entrevista, externaram algumas dificuldades encontradas quanto à sua postura interdisciplinar.

Ao dizerem que não têm tempo para organizar ou mesmo pensar uma atividade que vá além dos conteúdos e saberes da sua disciplina e da sala de aula, os professores apontam uma das características existentes em muitas de nossas escolas atualmente, a da rotinização do trabalho docente.

Talvez a principal dificuldade que eu encontrei diz respeito ao pouco tempo que temos para organizar algo que realmente seja relevante para o aprendizado dos alunos. A gente se preocupa muito em estar na sala de aula,

dar aula, usar o livro, mandar tarefa para casa... sei que isso é uma imposição da escola, mas as vezes acaba atrapalhando, porque a gente acaba não fazendo outra coisa, além de dar aula (Professor 02, Entrevista III. [out. 2014]).

Outro ainda complementa:

Uma das grandes dificuldades que eu percebo durante a ONU, é que não conseguimos fazer tudo do jeito que nos propomos. Por exemplo, eu trabalhei com os alunos responsáveis pela Agência de Comunicação, e não consegui me encontrar com eles a não ser dois dias antes dos debates. Isso foi muito ruim, porque eu queria ter feito outros encontros pra gente poder debater, trocar algumas ideias pra ver como iríamos atuar, fazer algumas atividades, trabalhar com eles a escrita jornalística.... Mas não consegui por pura falta de tempo. Ano que vem, se eu continuar à frente da Agência de Comunicação, quero fazer diferente, começar a organizar desde cedo (Professor 03, Entrevista III. [out. 2014]).

Contreras (2002) afirma que a rotinização do trabalho docente acaba atrapalhando qualquer possibilidade de diálogo entre os colegas, o que reflete diretamente na postura do professor frente a atividades que exijam maior envolvimento, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos próprios professores. Nesse caso, qualquer atividade interdisciplinar, torna-se quase que impossível de ser planejada, quanto mais realizada.

Nesse sentido, Lenoir (2001) aponta que, para haver uma verdadeira interdisciplinaridade na escola, correspondendo ao real significado do termo, é necessário ir além de um simples trabalho coletivo ou da boa vontade de alguns interessados. Segundo o autor, é preciso que a interdisciplinaridade ocorra em três níveis: o primeiro deles, a interdisciplinaridade curricular, a qual se estabelece em âmbito administrativo, na construção e elaboração do currículo escolar, definindo o lugar, os objetivos e programas de cada disciplina de maneira conjunta entre pedagogos, professores e gestores. O segundo nível, o da interdisciplinaridade didática, deve compreender o planejamento do trabalho interdisciplinar a ser realizado, aproximando os planos específicos de cada disciplina, de forma que os conteúdos possam ser mais facilmente integrados. E, o terceiro nível, a interdisciplinaridade pedagógica, que trata da prática docente propriamente dita, ou seja, da atuação pedagógica interdisciplinar que ocorre na sala de aula.

Logicamente que a falta de tempo, como evidenciado pelos professores, não impede que os mesmos tenham uma postura interdisciplinar no desenvolvimento de suas aulas. Agir interdisciplinarmente, no sentido de conectar conhecimentos, contextualizar e relacionar é uma questão intrínseca ao aprendizado humano. Assim,

mesmo que o professor de uma disciplina não consiga se unir a outro para atividades interdisciplinares, ou que a estrutura institucional não esteja adequada para tal, sua atuação docente pode ser interdisciplinar. É uma questão de visão da realidade, aberta às várias possibilidades de análise e resposta aos problemas abordados em sala de aula. Busca-se aporte teórico em outras áreas para se trabalhar os conteúdos de forma ampla, contextualizada e, conseqüentemente interdisciplinar.

O que se pretende com um ensino pautado em uma prática interdisciplinar é formar estudantes com uma visão global de mundo, capazes de “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29), para que eles consigam fazer a relação entre o todo e as partes, apoiados na complexidade, na abordagem de um tema ou tópico que esteja acima das barreiras disciplinares, isto é, na tentativa de abordar o tema como um todo, de forma aprofundada. Sendo assim, a interdisciplinaridade, segundo Morin (2002), às vezes é entendida como uma grande mesa de negociações, a exemplo do que ocorre nas Nações Unidas, onde os países se reúnem, cada qual defendendo seus próprios interesses, numa espécie de negociação, onde um cede de um lado, outro de outro, até entrarem em um consenso. Porém, se trouxermos este modelo para a escola como um todo, acabamos apenas por confirmar as barreiras disciplinares e aumentar a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, precisamos ir além, visto que a interdisciplinaridade que desejamos compreende troca e cooperação, uma verdadeira integração entre as disciplinas de modo que as fronteiras entre elas se tornem invisíveis.

Outro ponto que merece destaque, intimamente ligado à questão da interdisciplinaridade, é referente à falta de comunicação e de diálogo entre os professores e a coordenação pedagógica da escola. A professora declara:

Fiquei um pouco chateada com o fato da Mundo ONU ter ficado só com o Terceiro Ano. Acho que do jeito que estava, com todo o Ensino Médio participando era bem melhor, se aproveitava mais. Essa foi a única dificuldade que encontrei. Não sei o que levou a coordenação a reduzir só para o Terceiro Ano, porque nem fomos consultados a respeito. Acho que essa falta de diálogo entre os organizadores e a coordenação da escola, atrapalhou as coisas, e os alunos sentiram isso (Professor 05, Entrevista III. [out. 2014]).

Podemos perceber, pela declaração da professora, que a subtração da dimensão e abrangência da atividade Mundo ONU, anteriormente desenvolvida com

todo o Ensino Médio, foi uma atitude arbitrária, tendo em vista a decisão tomada sem que os envolvidos diretamente na atividade fossem ouvidos ou consultados.

Tal atitude vai contra ao que prescreve a LDB n. 9.394/96, nos seus artigos 12, 13 e 14, que dispõem sobre as competências das instituições de ensino e dos docentes e, ainda, sobre a gestão democrática, reforçando tais tendências e demonstrando que, no plano legal, o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que contempla ainda as relações com a comunidade educativa, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções, o que, em muitos casos, na prática não ocorre, não por má vontade ou negativa do professor, mas simplesmente porque ele não é convidado a participar das decisões (ASSUNÇÃO & OLIVEIRA, 2009). Além disso, um professor que é convidado a colaborar e refletir sobre gestão da escola, bem como decisões que dizem respeito ao fazer pedagógico, sente-se muito mais motivado e comprometido com o processo, do que aquele que só recebe ordens ou decisões, conforme relatado pelo Professor 02.

O relato dos professores que participaram da atividade Mundo ONU, seja diretamente na organização da mesma, ou apenas como avaliadores, apresenta respostas variadas, no entanto, a maioria delas demonstra desejo de se engajar mais, ou tempo para atuar de forma mais dinâmica e participativa.

Um dos caminhos para que a escola tenha êxito na sua tarefa de ensinar, está relacionado à autonomia dos professores. Sobre isso, Menegat (2004) enfatiza que,

o maior capital que a organização escolar tem são as pessoas. Elas dão qualidade e credibilidade à instituição. A eficiência e a eficácia da escola dependem cada vez mais dos conhecimentos, habilidades, criatividade e motivação das pessoas envolvidas nela. Neste sentido, a valorização das pessoas é fundamental para a obtenção de sinergia entre as mesmas e os diversos setores da escola. Pessoas com habilidades e competências distintas formam equipes de alto desempenho quando lhes é dada autonomia para alcançar os objetivos (MENEGAT, 2004, p. 138).

Conforme abordado pelo autor, a questão da autonomia na escola é um item motivador. Autonomia não apenas do estudante, aquela que se deseja alcançar, mas autonomia participativa por parte do professor, visto que muitas estratégias de ensino-aprendizagem poderiam ser utilizadas para conduzir o aluno à produção do conhecimento, se aqueles não se preocupassem tão somente em cumprir as regras e exigências institucionais. Nesse sentido, na concepção de Contreras (2002), a

autonomia docente está relacionada à independência intelectual, à emancipação pessoal, de superação das ideologias e do controle burocrático e hierárquico sobre a atuação pedagógica do professor.

Contreras (2002) ainda nos ajuda a perceber que a autonomia profissional do professor lhe permite analisar os problemas educacionais existentes no seu espaço de trabalho, decorrentes, muitas vezes, de conseqüentes determinações legais e institucionais para, a partir disso, propor novas formas de atuação mais coletivas e menos isoladas. Os gestores, ao se abrirem para ouvir os professores, no intuito de escutar e absorver suas ideias, visões e sugestões, percebem que, para o sucesso de uma instituição educativa, e este é o aprendizado do aluno, não se necessita de muito, apenas de conhecimento, intencionalidade e trabalho em equipe.

Nesta perspectiva, Freire (2015) expressa que a liberdade/autonomia é um processo que se constrói diariamente, nas decisões tomadas em conjunto.

Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões... A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado... É decidindo que se aprende a decidir (FREIRE, 2015, p. 119).

Esta liberdade descrita por Freire, denota também uma certa dependência profissional em relação às diretrizes curriculares que muitas vezes não são compreendidas por parte da escola e também dos professores. Gimeno Sacristán (2001) nos revela que a capacidade criadora e criativa dos professores tem se circunscrito a adequação às condições preestabelecidas, mostrando pouco envolvimento com a originalidade ou a utilização de diferentes metodologias de ensino- aprendizagem. Na maioria das vezes, as exigências, sejam elas institucionais ou legais, nem sempre coincidem com as interpretações ou anseios pessoais, delimitando com isso, a autonomia do professor.

Nesse sentido, a perspectiva da interdisciplinaridade, na qual as metodologias ativas trabalham, compreende a troca e a cooperação entre as ciências, ou seja, entre as disciplinas. Para tanto, o professor, necessariamente, deve sentir-se motivado para atuar de maneira interdisciplinar, sem medo ou receio de “perder” ou abandonar sua disciplina, sua área de conhecimento.

O interdisciplinar de que tanto se fala não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em

abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um “assunto” (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em um objeto novo que não pertença a ninguém (BARTHES, 1988, apud MACHADO, 2000, p.117).

Conforme o autor, para que haja interdisciplinaridade, e a consequente produção do conhecimento, faz-se necessário romper com os muros ou barreiras existentes na escola, para que assim, as fronteiras entre as ciências tornem-se invisíveis, e a complexidade do objeto do estudo fique em destaque. Assim, nesta visão de interdisciplinaridade, o tema, ou assunto a ser estudado, fica acima dos domínios disciplinares.

Sobre as metodologias ativas de ensino-aprendizagem, várias foram as pesquisas desenvolvidas com o intuito de comprovar sua eficácia (GIANNASI, 1999; HERNÁNDEZ & VENTURA, 2009; PRADO JUNIOR, 2002; VASCONCELOS et al. 2009, etc.). No entanto, uma metodologia, por mais interessante que seja, por si só não transforma o mundo ou o ensino, ou consegue promover no aluno a autonomia. Para isso, é preciso que seus participantes compreendam a abordagem metodológica em seu processo e a assimilem, acreditem em seu potencial pedagógico, além de aliar ao processo, disponibilidade intelectual e afetiva, visto que são muitas as condições dos professores, dos alunos e da própria escola que podem dificultar seus objetivos.

Sobre isso, alguns professores entrevistados, ao responderem à pergunta: como você vê a atividade com projetos na escola?, demonstraram concordar sobre a importância do trabalho com projetos, outros até enfatizam que já trabalham dessa forma há mais tempo em outra escola, no entanto, um professor evidencia que,

nossa escola está muito fechada para novidades. Acho que estamos estagnados e as vezes até, andando para trás. Temos uma ótima estrutura, bom espaço, tecnologia e professores capacitados. Com isso tudo, daria para fazermos muitos projetos e até, organizar a escola de outra forma, sem tantas disciplinas, sem tantas provas e avaliações. Parece que a única forma que existe de avaliar o aluno é aplicando uma prova. Não sei, mas acho que temos muito que evoluir (Professor 02, Entrevista III. [out. 2014]).

Mesmo com a existência de projetos, como o da simulação das Nações Unidas, entre outros existentes na escola, o professor enfoca que a escola poderia ser organizada de outra forma, o currículo, talvez, pudesse ser ajustado para que haja uma melhor interação entre as disciplinas, bem como a forma de avaliar o aluno, que na visão dele poderia ser diferente.

Refletindo sobre o processo de avaliação, Charlot (2001) alerta-nos que,

a avaliação é campeã de dúvidas, discórdias e desatinos. Precisamos refletir mais sobre o assunto. O modelo baseado em assinalar uma alternativa, em certo ou errado, em verdadeiro ou falso, não mede a atividade intelectual. Essa história começou quando o Brasil passou a selecionar alunos para o curso de Medicina, como nos Estados Unidos. Os saberes científicos podem ser medidos em falsos e verdadeiros, mas não os conteúdos de Filosofia, Língua Portuguesa, Pedagogia e História. É um absurdo! Até na Educação Infantil já se encontram vestibularzinhos. É verdadeiro que o Sol se põe no Oeste? Sob um ponto de vista, sim. Sob outro, não, já que o Sol não sai do lugar. O mundo do verdadeiro ou falso é do fanatismo e não da cidadania. Nega a reflexão e o saber e impede que os alunos leiam, escrevam e aprendam (CHARLOT, 2001, p. 94).

A avaliação é um dos pontos de discussão que mais tem tomado o tempo das reuniões pedagógicas em muitas escolas do nosso país. Outro ponto importante abordado pelo Professor 02, é em relação à organização da escola ou, mais especificamente, da sala de aula. Charlot, já em 1986, defendia que a sala de aula deve adotar,

uma organização espacial e temporal que não é mais centrada no mestre e que combina trabalho individual, o trabalho em pequenos grupos e as trocas ao nível do grupo-classe. As carteiras são ora reunidas em círculo, ora espalhadas na classe em pequenos grupos e ora isoladas. O emprego do tempo apresenta flexibilidade e grande variedade de modos de atividade (CHARLOT, 1986, p. 78).

Nesse sentido, o trabalho com projetos de ensino-aprendizagem, ou projetos de ensino ou de trabalho, como também são chamados, permite que professores e alunos se envolvam em torno de problemas e a busca de suas soluções.

No entanto, um dos professores apresenta uma crítica merecedora de destaque:

Posso estar errado, mas acho que muitas das atividades que acontecem na escola, servem apenas para cumprir as exigências e situações impostas, não vejo um envolvimento de outros setores nas atividades. São sempre os mesmos professores envolvidos, os mesmos projetos... pouca coisa nova, pouca novidade. O que já temos é suficiente se a escola quer mostrar que faz coisas diferentes e legais. Mas creio que não surte o efeito necessário. Parece que se institucionalizou as coisas e elas têm que acontecer, nem que seja de qualquer jeito (Professor 03, Entrevista III. [out. 2014]).

O que o professor apresenta reflete, via de regra, o que acontece nas escolas. Percebemos durante nossas observações e acompanhamento do trabalho, que muitas vezes, certas atividades, em especial o nosso objeto de estudo, acabam ficando nas mãos apenas de um ou dois professores que, com boa vontade, dão conta

de organizar a atividade, acompanhar os alunos, avaliar o processo e distribuir as notas aos demais professores e disciplinas "envolvidos", visto que a nota resultante da participação dos alunos na atividade corresponde a uma avaliação parcial, compondo a média final do trimestre em todas as disciplinas.

Percebe-se, na atividade de simulação das Nações Unidas na escola, que seu início ocorreu de forma interdisciplinar, sua origem se deu por meio de um diálogo entre as disciplinas existentes na escola e seus professores, no entanto, com o passar do tempo, esta característica foi se perdendo. Pôde-se perceber que o caráter interdisciplinar da atividade existe apenas por parte dos alunos, os quais vão em busca de informações em variadas fontes, nas mais diferentes áreas do conhecimento, para que, com isso, possam formular suas respostas e apresentar soluções aos problemas discutidos. Porém, por parte dos professores, o mesmo não ocorre mais, o envolvimento do início ficou no passado.

Isto pode ser explicado de várias formas, como por exemplo, a falta de tempo para se pensar atividades desse tipo, motivo apresentado por alguns professores, bem como o pouco ou quase nenhum envolvimento por parte dos professores realmente interessados na atividade, e que acreditam nas suas possibilidades. Isto se explica da seguinte forma: no ano em que analisamos a atividade, a participação dos professores estava condicionada a uma exigência da coordenação pedagógica. Neste sentido, a equipe organizadora da atividade deveria atentar para que se privilegiassem os professores que davam aula para os alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio e que, no dia dos debates, não tivessem aula em outro ano/série, para que não se criasse a necessidade de encontrar substitutos, visto que os professores estariam envolvidos com a Mundo ONU nesta manhã, e as turmas em que os mesmos também lecionam, além do Terceiro Ano, não ficassem sem aula.

Esta medida reflete uma preocupação, em primeiro lugar, com a qualidade das aulas, evitando que se coloquem professores de outras áreas para aplicar alguma atividade, mas também, reflete uma preocupação econômica, monetária, visto que acarretaria na existência de horas-extras para os professores substitutos. Também demonstra o lugar que essa atividade ocupa na escola e a limitada importância à ela atribuída no contexto escolar.

Tal situação limitou as possibilidades de participação e envolvimento de professores que, como dito, realmente se interessam pela atividade, os quais participaram nos anos anteriores, mas, devido às condições apresentadas, ficaram de

fora, abrindo espaço para aqueles que, talvez forçadamente, sentiram-se obrigados a participar.

Estas atitudes são refletidas nos depoimentos dos alunos, quando dizem que,

poxa, o professor que estava avaliando o meu comitê, pelo amor de Deus, o cara não estava nem aí, não prestava atenção, ficava o tempo todo no celular. Por isso que eu não concordei com a avaliação dele. Ele saiu várias vezes do comitê em momentos importantes (E03, Entrevista I. [out. 2014]).

O avaliador que estava no meu comitê passou o debate inteiro no telefone praticamente, parece que ele estava aí de maneira forçada (E07, Entrevista I. [out. 2014]).

Percebe-se que, quando o professor não está envolvido efetiva e afetivamente com a atividade, além de não se interessar pela mesma, deixa transparecer aos demais sua indiferença e descontentamento, conforme percebido e relatado pelos alunos.

Porém, há uma grande diferença quando o professor realmente se envolve com a atividade, o qual, além de fazer um bom trabalho e contribuir para o sucesso da atividade, colabora no desenvolvimento e formação dos alunos envolvidos, conforme evidenciado pelos alunos a seguir.

Já no meu comitê o professor que estava avaliando, passou o tempo todo anotando, aí ele parava e ouvia o que a gente estava dizendo, depois anotava de novo, dava a entender que ele estava prestando atenção e registrava tudo para poder avaliar certo. Aí, tipo, quando terminou os debates, e no final a gente fez uma avaliação de tudo, o professor pegou o que tinha anotado e foi falando o que foi legal e o que poderia ter sido melhorado. Então cara, pô, não dá para dizer que tinham professores descompromissados. Alguns sim, mas tinham outros que não, que desde o início se comprometeram com a gente, trocavam materiais, usavam suas aulas pra explicar alguma coisa ou outra, ou seja, o cara sabia o que estava fazendo ali (E05, Entrevista I. [out. 2014]).

Uma professora, que a meu ver avaliou muito bem, que estava sempre atenta aos debates, foi a N... poxa cara, ela fez uma planilha ali, na hora, mostrando quem falava, quem falava o que, quantas vezes falou, se o que falou estava de acordo com o país representado. Isso mostra que a professora se preparou (E12, Entrevista I. [out. 2014]).

Mesmo que, às vezes, certas atividades existam na escola apenas para cumprir alguma exigência, conforme relatado pelo Professor 03, alguma coisa, algum conhecimento se desenvolve, mesmo que não se saiba exatamente qual, ou quais, mas os processos cognitivos independem do esforço do professor ou da atividade desenvolvida, ele se dá voluntariamente no estudante. Por isso, o aprendizado ocorre

de várias formas, em vários momentos, em vários lugares. No entanto, a intencionalidade do professor, faz toda a diferença.

Antes de finalizar, gostaríamos de apresentar um esquema, desenvolvido por Charles Maguerez, denominado Método do Arco (Figura 2), utilizado por Bordenave e Pereira (1995), que nos parece resumir esquematicamente o que dissemos sobre o trabalho com as metodologias ativas na escola, em especial com a simulação das Nações Unidas, o qual é constituído pelos seguintes movimentos: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação da realidade.

Ao iniciar pela observação da realidade, o autor enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem está intimamente relacionado com a realidade, ou seja, com o contexto vivido pelo estudante, que realiza uma primeira leitura desta realidade. Em seguida, o estudante identifica os pontos-chave relacionados ao problema a ser solucionado, por exemplo, e, a partir disto, levanta informações, analisa-as, seleciona o que é relevante, para que assim, passe a teorizar sobre o problema investigado, ou seja, a etapa da teorização é o momento em que o estudante analisa e avalia aquilo que pesquisou para ver sua relevância na solução do problema. Aqui, o papel do professor é de extrema importância, principalmente para estimular a participação efetiva do aluno na compreensão adequada do problema e de seus aspectos práticos, além dos referenciais teóricos que o sustentam.

Ao confrontar a teoria com a realidade, o estudante se depara com a necessidade de formular possíveis respostas, ou hipóteses de solução para o problema em estudo. Nessa etapa surgem diversas possibilidades quantas forem a capacidade de o estudante imaginar e pensar as possíveis soluções. Neste ponto, com a mediação do professor, e com o auxílio do grupo, as hipóteses poderão ser analisadas e, se possível, aplicadas para experimentar sua validade ou não.

Por fim, a solução encontrada pelo grupo, ou seja, a mais viável, é executada, colocada em prática, ou servirá apenas de aporte teórico para discussões ou propostas. Ao encontrar a solução para o problema, os estudantes podem exercitar a tomada de decisão ao identificarem as situações em que tais soluções são viáveis ou não.

**Figura 2 – Método do Arco**



Fonte: Arco de Maguerez, apud, Bordenave e Pereira, 1995.

Ao finalizar o Arco de Maguerez, partindo do seu contexto, o estudante, ao refletir sobre sua ação, a partir do estudo de um problema, pode oportunizar outros e novos desdobramentos, exigindo uma visão interdisciplinar para sua solução. Este processo só é possível mediante a abertura da escola para novos métodos e compreensões, e mesmo que essa não se efetive, o professor precisa atuar em constante atitude de abertura, dialogando com seus alunos. Da mesma forma a escola precisa estar aberta aos anseios e propostas de seus professores, para que o processo de ensino-aprendizagem conduza todos à verdadeira autonomia.

O que expomos é um princípio bastante simples que Paulo Freire nos legou: o diálogo com os colegas professores, e em especial com nossos alunos. Não como sinônimo de conversar sobre qualquer coisa para parecermos bonzinhos. Referimo-nos ao diálogo que busca realmente a troca com o estudante. Uma das contribuições da prática interdisciplinar que a atividade Mundo ONU La Salle trouxe para a vida profissional deste pesquisador, é de que aprendo muito ao ministrar aula quando meus alunos falam, expõem suas ideias, truncadas que sejam, quando instituo a pedagogia da pergunta, como diz Freire (1996). Nas palavras dele,

o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.... Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de

que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (FREIRE, 1996, p. 120).

Com as palavras de Freire, salientamos que, a utilização dos problemas e a busca por suas soluções andam lado a lado com uma pedagogia da pergunta, que, no cotidiano da sala de aula, não se torna, - ou ao menos não deveria ser -, uma pergunta protocolar, burocrática, do tipo qual o clima de...?; qual é o resultado da soma de 10 mais 20?, etc. Referimo-nos a perguntas abertas, que exijam uma visão interdisciplinar do aluno e não o mero repasse da informação mecanizada que o próprio professor já sabe. Essa estratégia dialógica, método utilizado durante os debates da atividade Mundo ONU pelos alunos entre si, deve servir de estímulo e incentivo a uma atuação docente mais ampla, e conseqüentemente à formação de cidadãos autônomos e não à mera memorização, repetição ou apreensão de dados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos sobre as abordagens metodológicas que favorecem a construção da autonomia intelectual do estudante, voltamo-nos mais especificamente ao trabalho de simulação das Nações Unidas desenvolvido na escola que, ao nosso ver, permitiu/tem permitido ao estudante trilhar um caminho autônomo de elaboração e reelaboração de suas ideias, por meio do confronto do que já sabe com aquilo que se está por saber.

Nesse sentido, concluímos que algumas abordagens metodológicas, quando aplicadas de forma intencional e estratégica, permitem que os estudantes tornem-se agentes responsáveis pelo seu aprendizado, visto que todo o esforço pelo aprendizado, bem como os conflitos cognitivos gerados por tais atividades, ocorrem no estudante, mediante a análise, investigação e solução de situações-problema.

Charlot (2008) afirma que só aprende quem estuda, quem desenvolve uma atividade intelectual, por meio da qual adquire saberes, desenvolve a imaginação, constrói referências para entender o que é a vida, o que é o mundo e o que é a convivência com os outros. Há uma grande perda de tempo e energia quando isso não acontece. Todos se sentem lesados e frustrados, e não poderia ser diferente, pois muitas de nossas escolas não preparam os estudantes para este tipo de comportamento e reação. A escola por nós idealizada é aquela que faz sentido para todos e na qual o saber é fonte de prazer, motivado pelas descobertas e abertura ao novo. Isso não quer dizer que dispense esforço. O esportista, por exemplo, para ter satisfação, se empenha muito.

Identificamos, durante nosso estudo, que a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na escola, principalmente a atividade investigada, trouxe à sala de aula, aos alunos e à escola, dinamismo e entusiasmo. O aprendizado ocorre a medida em que o estudante investiga as possibilidades de solução para um problema, visto que há um caso, um acontecimento, um problema real à analisar e solucionar, e para que esta solução ocorra, o estudante deve enveredar pelo caminho da pesquisa, do levantamento e análise de informações sobre o tema, das discussões com os demais colegas, bem como confrontar aquilo que já sabe com aquilo que os

dados apresentam, para que estabeleça uma solução ao problema levantado e/ou novas questões sejam formuladas. Durante este caminho acontece a aprendizagem propriamente dita e, com ela, a construção da autonomia intelectual.

Acreditamos que a autonomia se constrói no contato com o outro, conforme abordamos durante nosso trabalho. E essa autonomia capacita o indivíduo a pensar por si mesmo e tirar suas próprias conclusões a partir da realidade observada e compreendida.

Durante o desenvolvimento da atividade de simulação da ONU, o estudante, ao preparar materiais sobre a realidade do país estudado, bem como as possibilidades de solução, sejam elas práticas, experienciáveis, ou teóricas, abre possibilidades para outras discussões. Além disso, entra em contato com as tecnologias de informação e comunicação para divulgar suas descobertas e, ao mesmo tempo, exercita a escrita, a linguagem padrão, a capacidade de síntese e a habilidade de argumentar e contra argumentar ideias, buscando estabelecer uma cooperação.

A prática de se trabalhar com metodologias ativas na escola, como já dito, não é novidade, especialmente com a simulação da ONU; é semelhante aos debates em sala de aula: as carteiras ficam dispostas em círculo e são os alunos que falam por todo o tempo. Mas existem algumas particularidades: a primeira está no fato de que os estudantes não falam necessariamente o que pensam ou acreditam, mas defendem pontos de vista que muitas vezes não são seus, mas dos governos/países que representam. Para isso, cada um interpreta o papel de diplomata de um determinado país. A segunda diferença é que eles não discutem apenas para trocar ideias pois, em todos os casos, há o texto de uma resolução em jogo. É produção em grupo, com vários interesses envolvidos. Os alunos devem não apenas debater tecnicamente o assunto, mas formar alianças, propor acordos, somar votos e neutralizar os argumentos adversários. E a terceira diferença é que os estudantes sempre simulam um órgão específico (o comitê), com suas próprias regras, funções, poderes e determinações.

Esta prática, além de possibilitar ao estudante a tomada de decisão frente aos problemas levantados e debatidos, oportuniza o compartilhamento de ideias e abertura às diferenças, visto que vivemos em uma sociedade que se quer democrática, onde se defendem valores de liberdade, solidariedade, igualdade, fraternidade, verdade. No entanto, a capacidade de pensar, imaginar, inovar, expressar é constantemente inibida, agredida, recalcada. A medida em que os

professores insistem no estudo apenas individual dos alunos, na avaliação mediante unicamente provas, na disciplina rígida, no currículo centrado em conteúdos e disciplinas e não em uma permanente referência do percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno, se está apenas reafirmando um processo burocrático, alienante e autômato, tudo o que se quer transpor!

Este processo burocrático é refletido em alguns depoimentos dos professores, coletados durante as entrevistas, conforme apresentamos no capítulo anterior. Percebemos que, quando o professor mergulha numa rotina incessante de trabalho, pouco tempo lhe sobra para refletir sobre sua prática. Diante disso, o que esperar do trabalho docente? Esta distância entre planejamento e ação docente prejudica, torna-se um entrave à formação do estudante e do próprio professor, principalmente salientado por uma visão empresarial do ensino e da escola, muito visto em instituições privadas de ensino. Como falar em alunos autônomos, em cidadãos conscientes se existe uma lacuna neste processo?

Desse modo, o grau de independência necessária continua sendo a busca de uma autonomia dinâmica e de relações que pretende se desenvolver enquanto se tenta incorporar à sociedade e à educação os valores democráticos de participação e igualdade. O distanciamento reflexivo e crítico dos professores é uma necessidade para tornar possível que o processo formativo dos alunos possa ter as mesmas qualidades (CONTRERAS, 2002, p.205).

O professor assume um papel diretivo em sua tarefa de educar. Cabe-lhe mostrar a direção ao aluno, conduzir, encaminhar, acompanhar, como aquele que ensina o outro a andar de bicicleta, estando ao lado, e às vezes atrás, segurando para que este não caia. Chegará, porém, o momento em que é preciso tirar a mão e deixar que o outro siga só, embalado pelo equilíbrio do conhecimento. Vale ressaltar, porém, que ter como meta favorecer aos alunos autonomia progressiva, implica ao professor buscar a sua própria autonomia, alargando seus espaços de participação e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, é inegável o poder das metodologias ativas na ampliação das possibilidades de aprendizagem e de formação das pessoas (alunos e professores). No entanto, não podemos descartar a necessidade de se considerar os contextos onde estas metodologias são pensadas e vividas, visto que podem auxiliar na tarefa de ensinar, transferindo a responsabilidade sobre o aprendizado para o estudante, colocando-o frente aos acontecimentos atuais de um mundo dinâmico, utilizando os

conhecimentos teóricos em atividades práticas, voltadas para a utilização e aplicação deste conhecimento para solucionar conflitos e estabelecer cooperação, além de, com isto, desenvolver e construir outros conhecimentos e habilidades, principalmente no contato com o diferente, numa perspectiva da alteridade (ALVES, 2011).

As vantagens da simulação da ONU, desenvolvida na atividade analisada, em relação a uma aula expositiva comum são muitas. Podemos citar aquilo que vimos durante o desenrolar da atividade, desde o momento da apresentação da atividade aos alunos até o fechamento da mesma no dia de debates. O que muitos participantes acabaram testemunhando é que as simulações aprimoram os métodos de pesquisa, o levantamento de dados, a análise de documentos, a história e a cultura dos povos e países, além da socialização em debates sobre as informações obtidas. Outros pontos fortes levantados pelos alunos participantes é que o projeto incentiva o exercício da oratória, da escrita, do diálogo, do trabalho em equipe, das técnicas de negociação, dos processos decisórios, da produção de documentos oficiais e da resolução de conflitos.

Percebeu-se, com a realização da atividade de simulação das Nações Unidas, um estímulo ao diálogo, à cooperação, à responsabilidade e criticidade com relação aos temas da agenda internacional das Nações Unidas, visando o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Constatou-se, no cotidiano da escola, uma participação e engajamento em atividades sociais e humanitárias por parte dos alunos, pois muitos despertaram interesse em seguir carreira diplomática, a cursar relações internacionais, jornalismo, direito, medicina, ou aquelas voltadas, mais especificamente, à intervenção na sociedade.

Mesmo que muitas vezes, durante o desenvolvimento dos projetos e atividades escolares, ocorram situações indesejadas que levem ao desânimo ou à desmotivação, e a responsabilidade de mantê-los vivos recaia sobre um ou dois professores que não se deixaram sucumbir, acreditamos que atividades como esta estimulam o aluno a estudar por conta própria e a “andar com as próprias pernas”, num exercício da autonomia, tão desejada e almejada na atualidade, motivando o aluno a estudar História, Política, Geografia, dados matemáticos, físicos, enfim, múltiplos dados, para compor sua argumentação.

Como Moura (1993) destacamos a importância de se valorizar a dimensão lúdica, estética, na educação escolar para que os impasses sejam superados e se atenuem a presença do fator necessidade, ampliando a atuação do fator estímulo.

À afetividade cabe a função desencadeadora do agir e do pensar humanos, que efetiva o desenvolvimento sociocognitivo. Vale salientar, enfim, que o jovem não quer uma escola com a cara dele, mas uma que faça a ponte entre a história coletiva do ser humano e sua história individual.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. São Paulo: Papyrus, 2002.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Levinas e a educação: **Da pedagogia do Mesmo à pedagogia da Alteridade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, nov/2010-abr/2011.
- AMUN. **Americas Model United Nations**. Universidade de Brasília/UNB. 18<sup>th</sup> AMUN History, 2015. Disponível em: <[http://amun.org.br/2015/?page\\_id=14#1](http://amun.org.br/2015/?page_id=14#1)> Acesso em: 10 de nov. 2015.
- ARAÚJO, Ulisses F. **A quarta revolução educacional**: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. ETD: educação temática digital, Campinas, v. 12, 2011. Número especial. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2279>>. Acesso em 12 jun. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ASSUNÇÃO, A. A. & OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009.
- AUGUSTO, Thais G. et al. **Interdisciplinaridade**: concepções de professores da área da Ciência da Natureza em formação e serviço. Ciência & Educação, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/09.pdf>> Acesso em 10 dez. 2015.
- BERTUZZI, Guilherme Pinto. Processo de ensino e aprendizagem: **interações professor-aluno em salas de aula no ensino médio**. Trabalho de Conclusão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto de Biociências, Porto Alegre, 2010.
- BRAGA, Célia Maria Leal. **A etnometodologia como recurso metodológico na análise sociológica**. Revista Ciência e Cultura, v.40, n.10, out., 1988.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BOROCHOVICIUS, Eli. **Avaliação do Problem-Based Learning no curso de administração**. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação. Campinas: PUC-Campinas, 2012.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 abr. 2015.
- BROIETTI, F. C. et al. **Estudo de Casos**: Um Recurso Didático para o Ensino de Química no Nível Médio. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. vol 5, núm. 3, set-dez.2012. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa,

2012. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/882/913>> Acesso em: 20 de out. 2015.

BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. **Pedagogia Simbólica**. A construção amorosa do conhecimento de ser. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica**. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **O Ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. In: Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros/POA, 2003.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor, 2. ed. Porto Editora, 1999, p. 155-191.

CAVALCANTI, R. de A. **Andragogia: a aprendizagem nos adultos**. (Dissertação de Mestrado). UNICAMP, 2004. Disponível em: <<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=2>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CAVALCANTI, Lara de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição**. Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORBELLINI, Marcos Antônio. **A Sociedade das Escolas Cristãs na França, de 1679 a 1719: contribuição para novos olhares sobre sua origem**. (Tese de Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), 2003.

CORSATTO, Marcos Luciano. **Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs**. (Dissertação de Mestrado). Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Precisamos ter desejo pelo conhecimento: entrevista [2013]**. São Paulo: XIV Congresso e Feira de Educação. Entrevista concedida à Silvia Colello. Disponível em: <<http://www.congressosaber.com.br/index.php?acao=67&codigo=431>>. Acesso em: 15 de jun. 2015.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CYRINO, E.G. **Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas**. Cad. Saúde Pública, 2004.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Coleção Saraiva de Bolso. São Paulo: Saraiva, 2011.

DUARTE, Newton. **Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: O Ser Humano na Psicologia de A.N. Leontiev.** Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 de set. 2013.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

FERREIRA, Elisabete. **(D)Enunciar a Autonomia: contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar.** Porto: Porto Editora, 2012.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professor sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREUD, Sigmund. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914).** In: Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar.** In: ALVES, Nilda & LEITE, Regina. O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Ed., 1999.

GIANNASI, M. J. O profissional da informação diante dos desafios da sociedade atual: **desenvolvimento de pensamento crítico em cursos de educação continuada e a distância via internet, através da metodologia da problematização.** 1999. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Geografia e interdisciplinaridade: colóquio – O discurso geográfico na aurora do século XXI/UFSC.** Florianópolis: nov./1996.

GOODSON, I. F. **Dar voz ao professor**: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

GUESSER, Adalto H. **A etnometodologia e a análise da conversação e da fala**. In: *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 1, nº 1 (1), agosto-dezembro/2003, p. 149-168.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo escolar por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 2009.

INFANTE, Ulisses; CIPRO NETO, Pasquale. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

JUNGES, Kellen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129f. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia é o nosso dia-a-dia**. In: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Org. CASTROGIOVANNI, A. C. 4 edição. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

LA SALLE, João Batista de. **Meditações**. Trad. Albino Afonso Ludwig e Joaquim Sfredo. Canoas: Editora La Salle, 1988.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. “Mesa-redonda: três perguntas a vygotskyanos, wallonianos e piagetianos”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p. 57-64, fev. 1991.

LENOIR, Yves. **Didática e interdisciplinaridade**: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. C. A. (org). Campinas: Papyrus, 2001.

LEVY, Pierre. **O papel da internet na educação**: depoimento. [3 de setembro, 2015]. GGN: O Jornal de Todos os Brasis. Entrevista concedida a Danielle Monteiro, da Agência Fiocruz. Disponível em <<http://jornalggn.com.br/noticia/pierre-levy-e-o-papel-da-internet-na-educacao>> Acesso em 08 de nov. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Educação: projetos e valores**. 3. ed. São Paulo: Escrituras, 2000

MCINTOSH, Daniel. **Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom**. *International Studies Perspectives*, 2001, 2, 269–280.

MENEGAT, Jardelino. **A gestão estratégica nas escolas da Rede La Salle**. (Dissertação de Mestrado) Programa do Curso de Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Universidade Católica de Brasília, Brasília: 2004. Disponível em <[http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=183](http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=183)> Acesso em 11 dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciênc. Saúde Coletiva, Dez 2008, vol.13, suppl.2, p.2133-2144. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>> Acesso em 12 de out. 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. **Em busca dos fundamentos perdidos – textos sobre o marxismo**. Tradução Maria Lúcia Rodrigues e Salma Tannus, Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOURA, Dácio Guimarães de. **A dimensão lúdica no ensino de ciências: atividades práticas como elemento de realização lúdica**. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP/ Faculdade de Educação, 1993.

MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. In: **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

ONU. Resolução adotada pela Assembleia Geral em 18 de dezembro de 2013 [sobre o relatório do 3º Comitê (A/68/448)] 68/130. **Políticas e programas envolvendo a juventude**. 70ª Reunião Plenária, 2014. Disponível em <[http://www.unfpa.org.br/Arquivos/24-A\\_RES\\_68\\_130\\_port.pdf](http://www.unfpa.org.br/Arquivos/24-A_RES_68_130_port.pdf)> Acesso em 12 nov. 2015.

PÉREZ GOMES, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRADO JUNIOR, I. **Desenvolvimento do pensamento crítico e criativo no ensino de arquitetura e urbanismo através da metodologia da problematização**. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

REEVE, J. **Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive**. Educational Psychologist, Hillsdale, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

RIVERO, Cléia Maria da Luz. **A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação: caminhos para análise**. In: II Seminário Internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 2004, Bauru/SP. A pesquisa qualitativa em rede. Anais. Bauru/SP: Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativas, 2004. Disponível em <[http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr2/mr2\\_5.pdf](http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf)> Acesso em 20 de ago. de 2015.

ROMÃO, José Eustáqui. **Avaliação dialógica desafios e perspectivas**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. **PBL: uma visão geral do método**. Olho Mágico, Londrina, v. 2, n. 5/6, encarte especial, nov. 1996.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. S.; SANTIAGO, A. L. B. **A transferência no processo pedagógico**. Scielo Proceeding: An 8 Col. LEPSI IP/FE-USP 2011. Disponível em <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100030&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032010000100030&script=sci_arttext)> Acesso em: 18 de jun. de 2015.

SILVA, J. L. C.; GOMES, H. F. **A importância da mediação para a construção de uma autonomia no contexto dos usuários da informação**. Revista Informação & Sociedade: Estudos., João Pessoa, v.23, n.2, p. 33-44, maio/ago. 2013. ISSN: 1809-4783. Disponível em <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/12958>> Acesso em 10 de nov. de 2015.

SILVA, Ana Maria R. **Caminhos para o conhecimento do mundo**. In: O ensino de Geografia no Novo Milênio. Chapecó: Argos, 2002. PP. 108-119.

SOUSA, C. P. **Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional**. São Paulo: Ideias, n.30, p.161-174, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIMO-LARIA, César. **Neurofisiologia no Brasil**. Sociedade Brasileira de Neurociência e Comportamento – SBNeC, 2015. Disponível em <<http://www.sbnec.org.br/site/texto.php?idtexto=3>> Acesso em 10 de dez. 2015.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 685 p.

UNA-USA. **Simulação do Modelo ONU**. United Nations Association of the National Capital Area. Global Classrooms, 2014. Disponível em: <<http://www.state.gov/documents/organization/232728.pdf>> Acesso em 14 de out. 2015.

UNESCO, Brasil. **Desafios e estratégias**. Brasília: UNESCO, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos pedagógicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, M.M. M.; BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C. **Formação de professores**: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009.

VEIGA-NETO, A. J. **Interdisciplinaridade**: uma moda que está de volta? Porto Alegre: SMED, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZEICHNER. Kenneth M. Formando Professores Reflexivos para uma Educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

## APÊNDICE A – Termo de Autorização para realização da Pesquisa



### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“A metodologia de projetos e a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com simulações das Nações Unidas na escola”**, sob a coordenação e a responsabilidade do Pesquisador Jones Godinho e sua Orientadora, a Profa. Dra Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, do Projeto de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, o qual terá o apoio desta Instituição.

Autorizamos, igualmente, a consulta aos documentos referentes à atividade de Simulação das Nações Unidas ‘Mundo ONU La Salle’, e a entrevistar alunos e professores que participaram da mesma.

Manaus, 10 de Novembro de 2014.

Ir. Flávio Azevedo  
Diretor

**Flávio Azevedo**  
Centro Educacional La Salle  
Diretor

Centro Educacional La Salle  
CNPJ 92 741 990/0041-24  
Av. Dom Pedro I, 151 • Dom Pedro • Manaus - AM •  
69040-040

Fone (92) 3655-1200 • Fax (92) 3656-3786  
[www.lasalle.edu.br/manaus](http://www.lasalle.edu.br/manaus)  
[lasalle.manaus@lasalle.edu.br](mailto:lasalle.manaus@lasalle.edu.br)

## APÊNDICE B – Termo de Aceite do Comitê de Ética em Pesquisa

The screenshot shows the 'Plataforma Brasil' interface. The browser address bar displays 'aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisa.jsf'. The header includes the 'Saúde Ministério da Saúde' logo and the 'Plataforma Brasil' logo. Navigation buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados' are visible. The user is identified as 'Jones Godinho - Pesquisador | V2.21' with a session expiration of 37 minutes. The breadcrumb trail indicates the user is viewing 'Detalhar Projeto de Pesquisa'. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains the following details:

**Dados do Projeto de Pesquisa**

Título da Pesquisa: A metodologia de projetos e a construção da autonomia intelectual do estudante: o trabalho com Simulações das Nações Unidas na escola.  
 Pesquisador: Jones Godinho  
 Área Temática:  
 Versão: 1  
 CAAE: 38589114.4.0000.5020  
 Submetido em: 12/11/2014  
 Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED / UFAM  
 Situação: Aprovado  
 Localização atual do Projeto: Pesquisador Responsável  
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

2. ORÇAMENTO: ADEQUADO

3. CRONOGRAMA: ADEQUADO

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O pesquisador apresenta:

1. Folha de rosto adequada
2. TCLE - adequado
3. Termo de Anuência - Adequado
4. Riscos e Benefícios: Adequados

5. Critério de Inclusão e Exclusão: Adequados
6. Instrumentos de Coleta de Dados: Adequados

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO pois o pesquisador cumpriu totalmente as determinações da Res. 466/2012.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

MANAUS, 19 de Novembro de 2014

Assinado por:  
 MARIA EMILIA DE OLIVEIRA PEREIRA ABBUD  
 (Coordenador)

### **APÊNDICE C – Roteiro das Entrevistas com os alunos**

1. Como você vê a atividade Mundo ONU La Salle? Que aspectos vocês consideram importantes nela?
2. O que você aprendeu durante esta atividade que você ainda não sabia?
3. Todo mundo sabe fazer pesquisa? Quais habilidades você desenvolveu durante a atividade da Mundo ONU?
4. Todos os anos nós tivemos que produzir materiais, este ano, por exemplo, produzimos uma revista eletrônica. Nos outros anos foram vídeo minuto, portfólio... nesses anos todos que vocês participaram, desses materiais que nós produzimos, todos sabiam editar vídeos, mexer em blogs, sites, arquivos pdf?
5. Desde o início das atividades até sua conclusão, que acontecimentos foram mais significativos para vocês?
6. Que tipo de dificuldade vocês encontraram durante a atividade de Mundo ONU?
7. Você aprende mais, gosta mais das aulas expositivas ou de aulas que envolvam pesquisa, análise de documentos, produção de materiais. Como você acredita que aprende mais? Por que?

### **APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com os professores**

1. Há quanto tempo é professor? Disciplina que leciona?
2. Há quanto tempo (meses/anos) leciona nesta escola?
3. Leciona só aqui ou em outras escolas? Privadas ou Públicas?
4. Como o senhor se sente trabalhando nesta escola, em termos de aulas, autonomia, trabalho?
5. Como você vê a atividade com projetos na escola, em termos de organização, importância, ou outros que deseje mencionar?
6. Qual é o papel do professor na atividade Mundo ONU La Salle?
7. Você encontrou alguma dificuldade durante o desenvolvimento da atividade?

## ANEXO A – Apresentação/Lançamento da Mundo ONU La Salle 2014



Home Sobre a Mundo ONU Edição 2014 Comitês Inscrições

*A Mundo ONU La Salle é um modelo de organização multilateral - também conhecido como simulações da ONU - são conferências realizadas com o objetivo de simular o ambiente de negociação e de tomada de decisões. Durante a simulação, estudantes do Ensino Médio tornam-se diplomatas de países membros da Organização das Nações Unidas e simulam os procedimentos de negociação internacional procurando solucionar conflitos e estabelecer cooperação.*


 CONSTRUINDO POSSIBILIDADES  
 NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA  
 2014

Home Sobre a Mundo ONU Edição 2014 Comitês Inscrições

## Objetivo Geral

Promover o desenvolvimento de seus participantes em múltiplas dimensões, por meio da pesquisa, argumentação, cooperação e solução de conflitos.



**MUNDO ONU**  
**LA SALLE**

Inscrições 2014

Home Sobre a Mundo ONU Edição 2014 Comitês Inscrições

Objetivos Específicos	Ações	Metas
Gerar um espaço para a construção de conhecimentos.	Organização de grupos para estudo de temas propostos.	Aprimorar os métodos de pesquisa, levantamento de dados, análise de documentos, história e cultura dos países, e debates sobre as informações alcançadas.
Desenvolver competências, habilidades e atitudes.	Distribuição dos grupos por países e comitês.	Incentivar a oratória, a escrita, o diálogo, o trabalho em equipe, as técnicas de negociação, os processos decisórios, a produção de documentos oficiais e a resolução de conflitos.
Fortalecer valores e promover o respeito aos direitos humanos.	Entrar em contato com os propósitos e valores das Nações Unidas em consonância com a filosofia lassalista, e a realidade global.	Estimular o diálogo, a cooperação, a responsabilidade e criticidade com relação aos temas da agenda internacional das Nações Unidas, visando o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.
Acompanhar o desenvolvimento dos valores lassalistas e das Nações Unidas no aluno.	Por meio das redes sociais, meios de comunicação e rede de contatos, verificar o desempenho dos alunos.	Constatar a aplicação dos resultados dos debates e dos conhecimentos obtidos, na vida e no dia a dia dos alunos.

Home Sobre a Mundo ONU Edição 2014 Comitês Inscrições

**Construindo possibilidades na promoção da justiça**

*"[...] o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo"*

-Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Compartilhamos a noção de que a dignidade humana se orienta em três eixos: o valor absoluto do indivíduo, sua autonomia pessoal e os valores comunitários que compartilham.



Comitê 2014

18 de setembro de 2014

Home Sobre a Mundo ONU Edição 2014 Comitês Inscrições

3º Ano

 **1. CCP – Comissão de Construção da Paz:** *"Disputas territoriais e diplomacia: passado e presente".*

 **2. CDH – Conselho de Direitos Humanos:** *"Enfrentamento ao tráfico de pessoas e de combate ao trabalho escravo".*

 **3. CS – Conselho de Segurança:** *"Guerra Cibernética – 3ª Guerra Mundial?"*

 **4. ONU-HABITAT – Programa das NU para Assentamentos Humanos:** *"Cidades sustentáveis: lidando com a urbanização de forma ambiental, social e economicamente sustentáveis".*

 **5. SoCHum – 4º Comitê da Assembleia Geral – Social, Cultural e Humanitário:** *"Liberdade religiosa e direitos humanos."*

 **6. OMS – Organização Mundial da Saúde:** *"Saúde Pública e Cooperação Mundial: epidemias e doenças endêmicas".*

 Em língua estrangeira

 **7. UNSCS - United Nations Security Council Secretariat:** *"Territorial disputes and diplomacy: past and present".*

 Banco Mundial



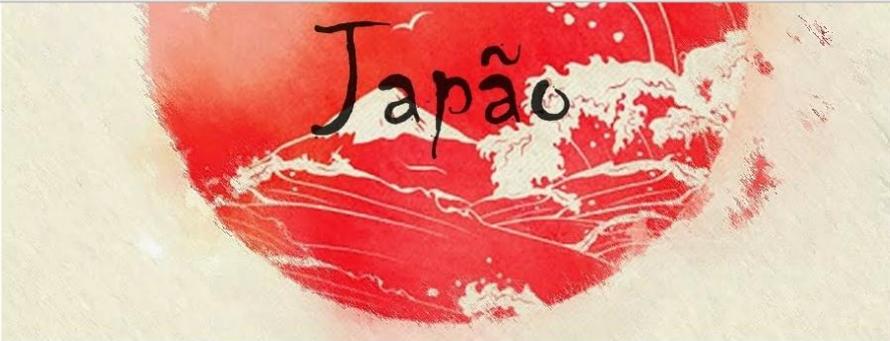
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES  
NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA

2014



## ANEXO B – Exemplos de Revistas Eletrônicas produzidas pelos alunos

← → ↻ 🏠 habitatjapao.blogspot.com.br/search/label/Geografia ☆ ☰



**INÍCIO** **ECONOMIA** **CULTURA**

Mostrando postagens com marcador Geografia. [Mostrar todas as postagens](#)

2014/09/17

### Nossa Geografia



**Marcadores**

- Cultura
- Geografia

**Japão**



← → ↻ 🏠 habitatjapao.blogspot.com.br/search/label/Geografia 🔍 ☆ ☰

### Nossa Geografia



**Clima**

O clima japonês apresenta uma clara diferenciação entre as estações e sofre a influência de massas de ar frias vindas da Sibéria no inverno, bem como de massas de ar quentes do Pacífico no verão. Os tufões são comuns entre o fim do verão e o início do outono. O país pode ser dividido em quatro regiões climáticas: a de Hokkaido, de clima subártico, a da costa do Pacífico, temperado, a da costa do Mar do Japão, mais chuvoso, e o da região sudoeste, subtropical.

As diferenças entre as estações do ano mostram-se da seguinte maneira: o inverno, que vai de Dezembro a Fevereiro, é seco e tem regularmente Sol. Enquanto o Centro e principalmente o Norte do Japão são frios, o Sul tem o tempo mais agradável, e a temperatura vai raramente abaixo dos 0 °C. A primavera, que vai de março a maio, é quando deixa de nevar, sendo que todas as paisagens ficam floridas. O verão começa com três a quatro semanas de chuva, sendo este período importante para os agricultores. Depois deste período, o tempo torna-se extremamente quente. O outono é muito fresco, com uma ligeira brisa e uma temperatura mais fresca depois do Verão.



**Japão**



Localizado na Ásia Oriental, banhado pelo Oceano Pacífico. País composto por ilhas.

**Pesquisar este blog**


Alpinista que escalou Everest morre subindo

## ANEXO C – Exemplos de DPOs produzidos pelos alunos



REINO DA ESPANHA  
CONSELHO DE DIREITOS HUMANOS – CDH  
ENFRENTAMENTO AO TRÁFICO DE PESSOAS E DE COMBATE AO TRABALHO  
ESCRAVO

### DOCUMENTO DE POSIÇÃO OFICIAL

A delegação do Reino da Espanha se apresenta oficialmente em reunião do Conselho de Direitos Humanos a fim de discutir e expor dados em torno da questão do tráfico humano e trabalho escravo no mundo. Sendo estritamente contra a privação de liberdade e identidade, o governo espanhol não medirá esforços para conter essa prática, visto que é um dos países da União Europeia que mais sofre com essa prática.

Como país membro da UE (União Europeia) situado na Península Ibérica, a Espanha é canal de acesso ao continente, isso posto a entrada irregular de pessoas no território do Bloco é uma realidade a ser combatida a fim de manter sua organização interna. A busca pela garantia de qualidade de vida é fator que leva milhares de indivíduos de diferentes nações a recorrer à saída de seus países e induz outros a se aproveitar de tal necessidade para gerar lucro.

Atitudes já vêm sendo tomadas com a criação organizações como a Rede Espanhola Contra o Tráfico de Pessoas para conter os avanços desse crime, recolher vítimas, depoimentos e denúncias. Tipificado como crime em dezembro de 2010, o comércio ilegal de pessoas implica penas de 5 a 10 anos aos infratores. No país, uma vez confirmada a vitimização, o indivíduo tem direito a 30 dias de restabelecimento e reflexão, podendo decidir em denunciar ou colaborar com as investigações do caso. Durante esse período conceder-se-á a permissão de residência no país, direito previsto na Lei de Estrangeiros reformada em 2009.

Por meio da aliança entre governos a Espanha já obteve êxito no combate ao tráfico humano, desmantelando redes interligando a América e a Europa; com o incentivo à fiscalização nas fronteiras mediterrâneas pretende-se conter também o tráfico entre a África e a Europa; além disso, com a informação e auxílio da população acredita-se ser possível reverter essa realidade e garantir ao indivíduo o direito fundamental à liberdade e à remuneração. Sabemos da nossa situação em relação ao tema e também temos a consciência de que o nosso país serve de ligação para outros países no tráfico. E para a resolução deste problema, vamos aumentar o de entrada e saída de pessoas em nosso país.

## ANEXO D – Regras Gerais de Simulação da Mundo ONU La Salle



CONSTRUINDO POSSIBILIDADES  
NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA

2014

### Regras Gerais de Simulação

#### PARTE GERAL

##### 1. Introdução

1.1 – As regras aqui apresentadas têm eficácia plena e universal no âmbito de todas as atividades pertinentes à MUNDO ONU LA SALLE, e a interpretação delas caberá, em última instância, ao Secretariado Acadêmico.

1.2 – As regras tratarão de situações relativas aos debates, aos documentos produzidos e aos subseqüentes processos de votação, bem como de aspectos gerais da simulação.

##### 2. Delegações

2.1 – Cada país será representado por cinco delegados em cada comitê.

##### 3. Voz e Voto

3.1 – Todos os representantes de uma delegação terão o direito de se pronunciar nos comitês em que estejam formalmente inscritos.

3.2 – As delegações terão o direito de votar em todas as questões procedimentais e substantivas concernentes ao debate em seu comitê.

##### 4. Deveres dos Delegados dentro da Sala de Simulação

4.1 – São deveres do delegado:

- A) Agir com cordialidade e respeito a todos;
- B) Obter permissão antes de usar a palavra;
- C) Respeitar todas as decisões da diretoria;
- D) Advogar interesses de seu país com o máximo de fidelidade;
- E) Manter o decoro apropriado em todas as situações.

4.2 – Será sujeito a sanção o uso de linguajar não apropriado, tais como gírias e expressões de baixo calão.

4.3 – Os delegados deverão estar formalmente trajados para participar das sessões, sendo obrigatório o uso de, pelo menos, camisa de manga longa, calça social e gravata para os rapazes e saia até o joelho para as moças.

##### 5. Prerrogativas da mesa

1 – De forma a exercer os poderes conferidos pelas regras aqui apresentadas, os diretores e assistentes componentes das mesas moderadoras têm por dever:

- A) Manter a ordem e o decoro;
- B) Declarar o início e o encerramento de cada sessão;
- C) Conceder a palavra a seu critério;
- D) Dirigir o debate, assegurando a observância das regras;
- E) Apresentar questões à votação.

5.2 – A mesa é dotada de plena autoridade sobre todas as atividades da simulação, sendo suas decisões finais e inapeláveis.

#### DEBATE

##### 6. Quórum (*Quorum*)

6.1 – A mesa procederá à chamada oral das delegações ao início de cada sessão.

6.2 – A mesa apenas poderá declarar abertas as sessões com a presença de ao menos um terço dos representantes de delegações credenciadas.

6.3 – Tal número de delegados é necessário também durante o andamento das sessões.

6.4 – É necessária a presença de pelo menos metade dos delegados credenciados em um comitê para a aprovação de qualquer decisão de caráter substancial.

## 7. Lista de Oradores (Speakers List)

7.1 – A mesa deverá, no início dos trabalhos, abrir uma lista de oradores e inscrever os delegados que desejarem se pronunciar.

7.2 – O delegado só poderá recolocar seu nome na lista após ter feito seu pronunciamento.

7.3 – A lista de oradores deverá sempre ser mantida aberta, sessão após sessão.

7.4 – A lista de oradores deverá ser sobreposta nos casos de apresentação de projeto de resolução (draft resolution) e de emendas (amendments) por outras duas listas: a Lista especial para Projetos de Resolução e a Lista especial para Emendas.

## 8. Tempo de discurso (Speech time)

8.1 – O tempo de discurso deverá ser preestabelecido pela mesa no início de cada sessão.

8.2 – A mesa deverá avisar ao delegado, por meio de sinal sonoro, quando faltarem dez segundos para o fim de seu discurso.

8.3 – Qualquer ajuste no tempo de discurso pode ser feito por decisão direta da mesa moderadora, sem a necessidade de votação.

## 9. Cessões de tempo

9.1 – Após proferir seu discurso, o delegado deverá ceder seu tempo restante à mesa, a outro delegado ou a perguntas.

9.2 – Se ceder à mesa, esta reconhecerá automaticamente o próximo país na lista de oradores.

9.3 – Se ceder a outro delegado, este terá o tempo restante para fazer suas considerações.

9.4 – Caso ceda a perguntas, o delegado poderá utilizar seu tempo restante para responder a perguntas objetivas feitas por outros delegados. Será aceita uma única pergunta por vez. Apenas o tempo das respostas será subtraído do tempo total de discurso.

9.5 – Não será permitida a cessão de tempo já cedido por outro delegado, tampouco cessões de tempo inferior a quinze segundos.

9.6 – Caso nenhuma menção seja feita ao fim do discurso, presumir-se-á cessão de tempo à mesa.

## 10. Questões (Points)

10.1 – Visando a melhor participação no debate, os delegados poderão valer-se dos seguintes procedimentos de questão:

A) Questão de Dúvida Parlamentar (Point of Parliamentary Inquiry): usada em caso de dúvida relacionada a procedimentos e regras.

B) Questão de Ordem (Point of Order): usada para informar qualquer procedimento equivocado adotado pela mesa.

C) Questão de Privilégio Pessoal (Point of Personal Privilege): usada em situações em que o delegado esteja passando por qualquer tipo de desconforto físico que impeça sua participação no debate.

10.2 – Apenas a Questão de Privilégio Pessoal poderá ser reconhecida a qualquer momento, mesmo durante um discurso. O uso de má fé deste recurso será punido pela mesa diretora.

## 11. Moções (Motions)

11.1 – O delegado valer-se-á de moções para apresentar propostas de caráter procedimental (citadas abaixo) para a apreciação de seus pares e da mesa. O delegado deve explicitar a justificativa e os períodos de tempo relevantes.

A) Debate Moderado (*Moderated Caucus*)

No debate moderado, a ordem da lista de oradores é temporariamente sobreposta, sendo estabelecida à discrição da mesa moderadora, com o intuito de dar maior agilidade ao debate.

Requer maioria simples (metade dos votos mais um) para aprovação, e tem tempo limite de 10 (dez) minutos. Não há moções ou cessões de tempo durante o debate moderado.

#### **B) Debate Não-Moderado (*Unmoderated Caucus*)**

No debate não-moderado, os delegados podem discutir livremente e em grupos, sem qualquer tipo de procedimento formal de sessão ou ajuda do moderador. Requer maioria simples para aprovação, e tem tempo limite de 20 (vinte) minutos.

#### **C) Apresentação de Projeto de Resolução ou Emenda (*Introduction of Draft Resolution or Amendment*)**

Com esta moção, os delegados signatários de um Projeto de Resolução ou Emenda apresentam-no a seus pares, validando-o para discussão. É necessária a aprovação preliminar do documento em questão pela mesa antes de tal procedimento. Nenhum documento pode ser discutido antes que seja apresentado à mesa diretora e validado por essa.

### **DOCUMENTOS**

#### **12. Aprovação de documentos**

12.1 – Todos os documentos produzidos pelos delegados deverão ser encaminhados à mesa para validação e cópia.

#### **13. Documentos de trabalho (*Working papers*)**

13.1 – Os delegados poderão apresentar qualquer tipo de documento (tais como estatísticas, notícias, cronogramas, pequenos artigos, ilustrações relevantes, conjunto de cláusulas, etc) como Documento de trabalho durante as sessões. Este documento serve para facilitar a exposição das idéias dos delegados e é levado ao conhecimento do comitê mediante autorização da mesa.

#### **14. Projeto de resolução (*Draft resolution*)**

14.1 – Projetos de Resolução, propriamente formatados e com o número mínimo de sete assinaturas, serão aceitos para validação pela mesa a qualquer momento durante as sessões.

14.2 – O signatário não está obrigado a votar a favor do Projeto de Resolução, tal ato apenas sinaliza a disposição em debetê-lo.

14.3 – Apresentado o Projeto de Resolução, um dos signatários será convidado a ler as cláusulas operativas. Serão aceitas correções de cunho técnico-gramatical e, então, será aberta uma Lista especial para Resoluções.

#### **15. Objeto da discussão**

15.1 – Vários Projetos de Resolução poderão ser objeto de discussão concomitantemente na mesma Lista especial para Resoluções, porém apenas um deles poderá ser aprovado.

#### **16. Emendas (*Amendments*)**

16.1 – Emendas a Projetos de Resolução em discussão, propriamente formatadas e com o número mínimo de três assinaturas, serão aceitas para validação pela mesa a qualquer momento durante as sessões. As emendas podem adicionar, modificar ou retirar cláusulas do Projeto de Resolução a que se referem.

16.2 – Qualquer cláusula operativa de um Projeto de Resolução em pauta pode ser emendada quantas vezes forem necessárias.

16.3 – Não serão permitidas emendas a emendas que estejam em discussão.

16.4 – Introduzida a emenda, um dos signatários será convidado a lê-la. Serão aceitas correções de cunho técnico-gramatical e então será aberta uma Lista especial para a Emenda em questão. Os delegados que desejarem se manifestar a favor e contra receberão a palavra alternadamente. Debates moderados não estarão em ordem durante a Lista Especial para Emendas. As moções para Fechamento da Lista de Oradores e Encerramento do Debate só serão aceitas depois que dois oradores (quando houver) tenham se manifestado de cada lado.

## 17. Retirada de documentos

17.1 – Projetos de Resolução e Emendas poderão ser retirados de discussão, com o consentimento de seus signatários.

## PROCEDIMENTOS DE VOTAÇÃO

### 18. Questões procedimentais (Procedural Matters)

18.1 – Na votação de questões procedimentais, durante todo o debate, não serão permitidas abstenções.

18.2 – Em caso de empate em tais votações, a moção em questão será considerada rejeitada.

### 19. Questões substantivas (Substantive Matters)

19.1 – Nenhum delegado poderá entrar ou sair da sessão após o início do procedimento de votação em um Projeto de Resolução ou Emenda.

## Orientações para os Avaliadores

### Política de Avaliação

Uma parte fundamental de todo exercício de aprendizado é a avaliação. Por isso, a Mundo ONU oferece uma avaliação de desempenho individual e secreta para cada participante ao final do evento. Os professores serão os responsáveis por esta avaliação e serão utilizados os seguintes critérios:

- **Respeito às Regras:** cordialidade no trato com os pares e com a Mesa Diretora; presença nas sessões da simulação e pontualidade; contribuição dos delegados para a evolução dos trabalhos no comitê – discursos, apresentação de documentos de trabalho, etc; vestimentas condizentes com o ambiente de negociação;
- **Respeito à Política Representada:** coerência com a política externa/posição do país representado durante a simulação e DPO; conteúdo dos discursos e documentos propostos pelos delegados;
- **Discurso:** grau de desenvoltura durante os discursos proferidos no comitê; conhecimento do assunto e coerência com a política do país representado; bom uso de estratégias de negociação; diplomacia;
- **Documento de Posição Oficial (DPO):** coerência com a política externa/posição do país/juiz representado e bom uso do português padrão;
- **Revista Eletrônica:** elaboração de uma Revista Eletrônica em forma de um Blog, Tumblr ou Site contendo informações relevantes sobre o país representado conforme explicado em sala e informações no perfil da Mundo ONU no Facebook.

Além da pontuação atribuída para cada um destes critérios, que poderá variar de 1 a 10, serão elaborados também comentários sobre o desempenho de cada delegado.

### É dever do professor avaliador:

1. Acompanhar o andamento das atividades nos Comitês.
2. Avaliar a participação de cada Delegação/Delegado, bem como dos integrantes da Mesa Diretora no seu Comitê.
3. Estar convicto da soberania da equipe organizadora frente aos delegados durante o evento e as sessões.
4. Contribuir com a ordem, decoro e seriedade das atividades da *Mundo ONU La Salle* em sala de aula e em todos os ambientes onde se desenvolverem atividades relacionadas ao evento.
5. Orientar, auxiliar e motivar os debates em parceria com a Mesa Diretora.
6. Não ausentar-se dos ambientes durante o acontecimento das atividades.

## ANEXO E – Projeto de Resolução ONU-HABITAT 1

	<p>CONSTRUINDO POSSIBILIDADES NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA</p> <p>2014</p>
<p>Projeto de Resolução</p>	
<p>Comitê: ...ONU-Habitat.....</p>	
<p>Tema: "Cidades sustentáveis: lidando com a urbanização de forma ambiental, social e economicamente sustentável."</p>	
<p><u>Criação OMS (Organização Mundial da sustentabilidade social)</u></p> <p><u>Sede: Londres.</u></p>	
<p>• Tomando medidas como:</p>	
<p>→ Fundo internacional honorário em prol do meio ambiente;</p>	
<p>→ Incentivo fiscal para compra de automóveis sustentáveis;</p>	
<p>→ Programas educacionais nas escolas: reciclagem, entre outros;</p>	
<p>→ Criação de espaços verdes: praças, parques, etc. Que vertiriam-se como lazer;</p>	
<p>→ Ampliar a geração de energia através de fontes limpas;</p>	
<p>→ Criação BRT: Corredores de ônibus, visando maior mobilidade, e evitar uso e uso de carros;</p>	
<p>• E ainda:</p>	
<p>→ Programa para depuração dos rios; de acordo com cada país;</p>	
<p>→ Obrigatoriedade de coleta seletiva: lixos (plásticos) postos em cada bairro, no máximo de 7 em 7 metros;</p>	
<p>→ Criação de um projeto de mobilidade ciclísticas;</p>	
<p>→ Uso de técnicas limpas e avançadas na aquicultura para evitar a emissão de carbono;</p>	
<p>→ Construção de prédios com implantação de sistemas que visem economizar energia (uso da energia solar)</p>	
<p>Tomar essas medidas podem tornar cidades mais sustentáveis e melhores para viver, espera-se que as demais nações tomem providências sobre o caso. Tendo em vista que não afeta apenas as nações presentes no comitê e sim o mundo como um todo.</p>	
<p>Adicionalmente, A "International Organization of Environment" (IOE) será criado como intuito de controlar toda e qualquer atividade relacionada ao meio ambiente. Esse órgão terá total direito de intervir nas decisões ambientais de qualquer país, caso necessário. Tal órgão será administrado por países destaque no âmbito de meio ambiente e sustentabilidade.</p>	

ANEXO F – Projeto de Resolução ONU-HABITAT 2



CONSTRUINDO POSSIBILIDADES  
NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA

2014

Projeto de Resolução

Comitê: ONU-HABITAT

Tema: Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos

Visando a diminuição do uso de Termos-elétricos e a consequente diminuição na emissão de gases poluentes e consequências do efeito estufa, propomos uma interligação energética entre (países) para produzir energia esta obtida de hidroelétricas; em paralelo disto propomos também o investimento no desenvolvimento de projetos que voltem hidro-elétricas mais potentes e menos poluentes que possam suprir a uma grande escala de demanda energética.

Propomos ainda a criação de um fundo monetário internacional que vise a captação de capital das mais diversas nações para serem aplicados em pesquisas e no desenvolvimento de novas tecnologias que ofereçam novas formas de energia limpa e diminuição do preço de custo de placas solares para que a energia solar seja bem utilizada em maior escala.

## ANEXO G – Projeto de Resolução OMS



CONSTRUINDO POSSIBILIDADES  
NA PROMOÇÃO DA JUSTIÇA

2014

### Projeto de Resolução

Comitê: OMS (Organização Mundial da Saúde)

Tema: Doenças Endêmicas: Ebola

A questão da epidemia de ebola dentre outras doenças no mundo é um problema a ser solucionado tendo em vista que muitos países estão sendo afetados por este vírus, temos formulado através do acordo aqui proposto a solução dos problemas principais relacionados ao tema em pauta, tendo como propósito que todos os países sejam beneficiados.

Art 1º França, Estados Unidos e Alemanha se dispôs a financiar investimentos para que seja efetuada maiores pesquisas para que uma solução efetiva seja alcançada, com o intuito de que a população carente seja beneficiada.

(Inciso) I - O financiamento proporcionado deverá ser investido na área da saúde em geral do emente da cura definitiva.

II - A melhor qualidade analítica a partir de análises comparativas deverá ser perceptível, evitando o desperdício de vida e o uso da mesma de forma inadequada.

III - A implementação da medida prevista para solucionar o problema será o uso do vacina já existente contra o vírus Marburg, visto que este vírus pertence a mesma família do ebola e manifesta os mesmos sintomas.

IV - A vacina disponibilizada será em partes destinada para os investimentos em produtos farmacêuticos, que provirão da Índia, visto que a indústria farmacêutica Indiana ganha destaque no cenário mundial.

Art 2º - Os países, tais como África do Sul, Brasil e Índia deverão disponibilizar para fonte de pesquisa recursos naturais de seus territórios para os países financiadores, visto que pedem ter funções medicinais para cura de diversas doenças, não somente do ebola.

## ANEXO H – Formulário de Avaliação



Mundo ONU La Salle 2014 – Ficha de Desempenho  
ONU-HABITAT – Programa das NU para Assentamentos Humanos



I

País	Delegados	Turma	RR N <sub>1</sub> - 1,0	RPR N <sub>2</sub> - 2,0	Disc N <sub>3</sub> - 2,0	Total N <sub>1</sub> + N <sub>2</sub> + N <sub>3</sub> - 5,0	DPO N <sub>1</sub> - 2,0	Revista Eletrônica N <sub>2</sub> - 3,0	Total N <sub>1</sub> + N <sub>2</sub> - 5,0	TOTAL
<b>Reino Unido</b> <i>Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte</i>										
<b>Canadá</b>										
<b>Holanda</b>										
<b>EUA</b> <i>Estados Unidos da América</i>										
<b>Japão</b>										

Legenda: RR – Respeito às Regras; RPR – Respeito à Política Representada; Disc – Discurso – DPO – Documento de Posição