



**Educação como
(re)Existência: mudanças,
conscientização e
conhecimentos**

Volume 01

Organizadora:

Paula Almeida de Castro



realizeventos
Científicos & Editora

ISBN: 978-65-86901-27-6

CONSELHO EDITORIAL

Abigail Fregni Lins - UEPB
Eduardo Gomes Onofre - UEPB
Francisca Geny Lustosa - UFCE
Juarez Nogueira Lins - UEPB
Luis Paulo Cruz Borges - UERJ
Marcelo Gomes Germano - UEPB
Margareth Maria de Melo - UEPB
Paula Almeida de Castro - UEPB
Roberto Kennedy Gomes Franco - UNILAB
Sandra Maciel de Almeida - UFF
Tânia Serra Azul Machado Bezerra - UECE
Thiago Luiz Alves dos Santos - UERJ
Walcéa Barreto Alves - UFF



realize
Editora

Rua Aristides Lobo, 331, Bairro: São José,
Campina Grande - PB, CEP 58400-384
<http://www.editorarealize.com.br> | { \$sistema->get('email') }

Paula Almeida de Castro (UEPB)
(Organizadores)

**E-book: Educação como
(re)Existência: mudanças,
conscientização e conhecimentos
- Volume 01**



realize
Editora

2021

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos / organizadora, Paula Almeida de Castro. – Campina Grande: Realize editora, 2021.
1894 p. : il.; v. 1.

ISBN 978-65-86901-27-6

1. Educação básica. 2. Tecnologias educacionais. 3. Formação docente. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne M. Pereira CRB 15/714

SUMÁRIO

- 20** **A ABORDAGEM DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA TEORIA À PRÁTICA**
ANDRÉ DOS SANTOS BANDEIRA
- 36** **A ADAPTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CARACTERÍSTICA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL OU TECNICISTA?**
ANDERSON LUIZ BATISTA, DANIELE DOS SANTOS ROSA
- 53** **A ARTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: CONCEPÇÕES E MATERIAIS DIDÁTICOS FAVORÁVEIS AO ENSINO DE ARTE**
ALEXSANDRO DA SILVA LIMA, VANESSA ALVES HONORATO DA SILVA
- 73** **A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ENTRE COLETÂNEAS E DOSSIÊS TEMÁTICOS**
EDINALVA DA CRUZ TEIXEIRA SAKAI, PATRÍCIA SANDALO PEREIRA
- 92** **A CONSTRUÇÃO DA AGENDA POLÍTICO-EDUCACIONAL EM SEGURANÇA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE J.W. KINGDON**
DEYVID BRAGA FERREIRA, JAVAN SAMI ARAÚJO DOS SANTOS, GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA, FABIANA DE MOURA CABRAL MALTA
- 108** **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFESSOR**
CICERA MARIA MAMEDE SANTOS, LÍDIA KARLA RODRIGUES ARAÚJO, ANA PAULA DE OLIVEIRA RIBEIRO LEITE, JULIANA OLIVEIRA DE MALTA
- 127** **A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA INTERLOCUÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VALE DO JIQUIRIÇÁ-BAHIA**
ALINE DOS SANTOS LIMA
- 147** **A IN(EFICIENTE) FORMAÇÃO DISCENTE SUPERIOR JURÍDICA: REFLEXOS DA AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE**
FABIANA DE MOURA CABRAL MALTA, DEYVID BRAGA FERREIRA, JAVAN SAMI ARAÚJO DOS SANTOS, GEISA CARLA GONÇALVES FERREIRA
- 164** **A JUSTIÇA DO TRABALHO E A ESCOLA: ANALISANDO O IMPACTO DO PROJETO TRABALHO, JUSTIÇA E CIDADANIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO RECIFE**
CONSTANTINO JOSÉ BEZERRA DE MELO
- 179** **A PARTICIPAÇÃO DO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DE PERNAMBUCO NA MODERNIZAÇÃO DA CIDADE DO RECIFE NO SÉCULO XX**
ELICIA BARROS GUERRA SOUZA, IZABEL ADRIANA GOMES DE SENA SIMÕES, CHARLES GOMES MARTINS, NATÁLIA GABRIELA DA SILVA

194

A PERCEPÇÃO NA CIDADE EDUCADORA: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO URBANA PAUTADA PELO SENSÍVEL

CÁSSIA MARQUES ESTEVES, MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIR

209

A POLÍTICA DE PROGRESSÃO PARCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: UM OLHAR SOBRE O BIÊNIO 2018-2019 NO CAMPUS MURICI

CRISLAINE ALMEIDA OLIVEIRA NOGUEIRA, WEVANYS FERNANDES ARAÚJO

225

A PRÁXIS LIBERTADORA EM PAULO FREIRE: PRODUÇÃO DE SABERES DA RESISTÊNCIA

CECILIA MARIA MOURÃO CARVALHO

240

A SOBERANIA DA LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ATENDER ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA NO MUNICÍPIO DE BELÉM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

CARLA GEORGIA TRAVASSOS TEIXEIRA PINTO

256

A VISÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

CRISTINA VALENTIM LIRA

268

ALUNOS DE INCLUSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL TRABALHAM HABILIDADES EM CIÊNCIAS EM UM ESPAÇO UNIVERSITÁRIO ACOMPANHADOS POR SEUS DOCENTES.

DANIELLE SAMAGAIA CORREA SHINZATO, MARCELA ELENA FEJES, VANESSA ALVARES DOS SANTOS, DERICK ELENO CORREIA DE SOUZA

283

APOIO PEDAGÓGICO E INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTAS DE REDUÇÃO DA DESIGUALDADE ESCOLAR NO INTERIOR DE ALAGOAS

FERNANDA MEDEIROS DE FIGUEIRÊDO, LUCAS WALLEMBERG PEREIRA DOS SANTOS, DOUGLAS RAMOS VELOZO

298

ARTE E NARRATIVA DIGITAL NO ENSINO

CHRISTIANE DE FARIA PEREIRA ARCURI, MARCO ANTÔNIO DA SILVA, MIRIAM FONTE BÔA FERRAZ MACHADO, JANDIRA DA SILVA OLIVEIRA

313

AS COLEÇÕES ZOOLOGICAS E O SEU POTENCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

CLÉCIO DANILO DIAS DA SILVA, PRISCILA DANIELE FERNANDES BEZERRA SOUZA, LUCIA MARIA DE ALMEIDA, DANIELE BEZERRA DOS SANTOS

328

AS CONTRADIÇÕES DO “NOVO NORMAL” E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E NA VIDA DAS MULHERES

DANIELE KELLY LIMA DE OLIVEIRA, MANOELA GALENO SOARES, IANA JESSICA XIMENES PAIVA, GEYSSE GADELHA ROCHA

343

AS CONTRIBUIÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E DA GESTÃO EDUCACIONAL

ANAISA ALVES DE MOURA, RONALDO RODRIGUES DE SOUZA, MARCIA CRISTIANE

358

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO GÊNERO TEXTUAL MEDIADOR PARA CONTEÚDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CLARICE REJANE LIMA FERREIRA TOMAZ, MAYRA RAIANNE ELIAS DA SILVA

376

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O SEU PAPEL PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANA ABADIA DOS SANTOS

391

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O ENSINO DE PORTUGUÊS DO SURDO NO BRASIL: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS, MARIA DE FÁTIMA CARDOSO GOMES

406

AS REDES SOCIAIS COMO FACILITADORAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CEARENSE

CLEOMAR MACIEL DE ARAÚJO VIEIRA

425

AS TDICS COMO EXTENSÕES POTENCIALIZADORAS DA EFETIVAÇÃO DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR JOSÉ GONÇALVES EM MOSSORÓ-RN

ADRIANO LUCENA DE GÓIS, PAULO HENRIQUE DE MORAIS, MARIA NAFTALLY DANTAS BARBOSA, EMANUELLA RODRIGUES VERAS DA COSTA PAIVA

441

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA DO ESCOLAR

ELIZA MARTA GONÇALVES FERREIRA

458

AULAS REMOTAS E ATIVIDADES PRÁTICAS: REPENSANDO O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM FRENTE AOS DESAFIOS DA PANDEMIA COVID-19

ALINE PEIXOTO VILAÇA DIAS, CARLOS HENRIQUE MEDEIROS DE SOUZA, JACKELINE BARCELOS CÔRREA

475

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA

EMANUELLE OLIVEIRA DA FONSECA MATOS, CARLOS HENRIQUE DE SOUSA BARBOSA

491

AVALIAÇÃO DA DEMANDA PELO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO DA COMCAM/PR

ANDREA GERALDI SASSO, SANDRA GARCIA NEVES

510

AValiação DE HABILIDADES MATEMÁTICAS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

AILTON BARCELOS DA COSTA, ALESSANDRA DANIELE MESSALI PICHARILLO, NASSIM CHAMEL ELIAS, MARIANA ALCARAZ ORTA GOMES

526

CAMINHOS DA DOCENCIA: ENTRE DÚVIDAS, ANGUSTIAS E ESPERANÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL

CARLOS ALMEIDA DE SÁ, MONICA EMANUELA

546

CINÉTICA QUÍMICA NA PONTA DOS DEDOS: UM RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

AIRES DA CONCEIÇÃO SILVA, THAMIRIS PEREIRA CID, VANESSA DE SOUZA NOGUEIRA PENCO, ANA PAULA SODRÉ DA SILVA ESTEVÃO

566

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA

FELIPE DA COSTA NEGRÃO

586

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DOCÊNCIA: A BNCC E AS NOVAS EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AISSA CAVALCANTE LISBOA, PAULO ALFREDO MARTINS ROCHA

612

COTAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: CONTEXTUALIZANDO AS REALIDADES BRASIL E URUGUAI

ALAIDE MARIA BEZERRA CAVALCANTI, ANGELA MARIA MONTEIRO DA MOTTA PIRES

627

CULTURA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TERRITÓRIO CAIPIRA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

FÁBIO FERNANDES VILLELA

644

DESAFIOS, PERCALÇOS E CONQUISTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS COM O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DA GEOMETRIA

CLAUDILENE GOMES DA COSTA, JOSÉ HUMBERTO DE ARAUJO ALVES, AGNES LILIANE LIMA SOARES DE SANTANA, CARLOS ALEX ALVES

659

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL ESPÁSTICA

ALINE COSTA SIMÕES, RENAN DE MENESES

672

DIALOGANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO DE CAJAZEIRAS RIO GRANDE DO NORTE

ELVIRA BEZERRA PESSOA

688

DIALOGANDO COM A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE DENTRO NA ANPED E ENDIPE

EDILANE OLIVEIRA DA SILVA, MICHELLE DANTAS FERREIRA, ADRIANNE OGÊDA

704 **DOCES OU TRAVESSURA? DA INDISCIPLINA À INTERDISCIPLINARIDADE: UM RELATO DE PESQUISA ATRAVÉS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO**

DÁRIO XAVIER DE LIMA JÚNIOR, KELLY CRISTINA NUNES CARNEIRO MENDONÇA, ISACHALEM LIMA DE SOUZA

719 **EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VIDA SOCIAL: MUDANÇAS E NOVAS PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE COVID-19**

EMANUELLA RODRIGUES VERAS DA COSTA PAIVA, MARIA NAFTALLY DANTAS BARBOSA, MICHARLYSON CARLOS DE MORAIS, ALAN MARTINS DE OLIVEIRA

734 **EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA ERA DAS ESPECIFICIDADES**

ANA CAROLINA CARIUS

754 **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DITADURA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL**

AMANDA MARQUES DE CARVALHO GONDIM

771 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS E SUPERAÇÃO PARA A PERMANÊNCIA DE ALUNOS/AS**

ERICA DANTAS, ANA CLÁUDIA CLAUDINO DUARTE, RAIMUNDA DE FÁTIMA NEVES COELHO

791 **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA COM APORTES DA PSICOLOGIA**

BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS, RAFAEL ALVES DE ARAÚJO

807 **ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O FAZER DOCENTE.**

ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA, LURRANE SIQUEIRA GALINDO, MARIA LETÍCIA DE AZEVEDO SILVA

827 **ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO CEARÁ**

FELIPE DOS REIS BARROSO, TATIANA MARIA RIBEIRO SILVA, JACQUES THERRIEN, FRANCISCA STEPHANNY MONTEIRO MENDES

845 **ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: UMA REFLEXÃO ACERCA DE AUTORIA E PROTAGONISMO**

DENISE WILDNER THEVES, MARIANE PALUDETTE DORNELES, LENIR DOS SANTOS MORAES

862 **ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO AEE PARA UMA CRIANÇA AUTISTA**

CLAUDIA SOLANGE ROSSI MARTINS

879

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO: O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - EDUCAÇÃO COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

CINTIA CAVALCANTI DO NASCIMENTO GOMES

897

ÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS NAS LICENCIATURAS

CLAUDIANE BEATRIZ ELY

912

EVASÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO 2014-2018

EDCLECIA BARBOSA DE ARAÚJO, ANDREZA MARIA DE LIMA

929

FREQUÊNCIA DE ABORDAGEM DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO MULTIPLICADORA DA PRESERVAÇÃO DA ÁGUA NOS ANAIS DO COBEAI: QUANTIFICAÇÃO E ANÁLISE.

CARLA LINARDI MENDES DE SOUZA, ELIELMA SANTANA FERNANDES

946

IMPACTOS DE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

ALEXSANDRO ALBERTO DA SILVA, MONICA LOPES FOLENA ARAÚJO

964

INTEGRANDO A APRENDIZAGEM QUÍMICA AOS NOVOS LETRAMENTOS DIGITAIS VIA APLICATIVO HAND LAB

BIANCA RODRIGUES MARQUES PETERLE, PAULO ROGERIO GARCEZ DE MOURA

983

INTERFACES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL E COMPETÊNCIAS SOCIEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NAS EDIÇÕES DO CONEDU 2014-2019

CRISTIANA MARINHO DA COSTA, PATRÍCIA AMARAL DE OLIVEIRA

998

JOGOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS PROMOVIDAS PELO PIBIC

FÁBIO PESSOA ALENCAR, EDIVAN COSTA DE SOUSA, JULIVAN AMORIM DA SILVA, LUDANILA RIBEIRO SILVA

1013

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ALENE MARA FRANÇA SANCHES SILVA, CINTIA APARECIDA ATAIDE, ANA CLÁUDIA SOUSA MENDONÇA

1028

LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA, UMA EXPERIÊNCIA EM CURSO DE IDIOMAS

FABIO MARQUES DE OLIVEIRA NETO, WALESKA BARROSO DOS SANTOS KRAMER MARQUES

- 1042** **MANEJO E QUALIDADE DA ÁGUA EM SISTEMAS AQUAPÔNICOS**
DANILO CÉSAR OLIVEIRA DE CERQUEIRA
- 1057** **MOBILIZAR E/OU CONSTRUIR CONCEITOS DE FUNÇÃO DE FORMA LÚDICA: POTENCIALIDADES DO JOGO FUNÇÃO FLORAL**
DANIELA BATISTA SANTOS, RAFAEL FLORENCIO DE OLIVEIRA, JAMILLY DA SILVA SANTOS
- 1076** **MÚSICA COMO UMA PROPOSTA DE (RE) EXISTÊNCIA ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**
FERNANDA DE ALMEIDA, RAFAEL MAGALHÃES COSTA
- 1091** **O DIREITO DE SER CRIANÇA DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR: BRINQUEDOTECA E CLASSE HOSPITALAR À MARGEM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**
ANDREA CRISTIANE MARASCHIN BRUSCATO, ROSELI APARECIDA MONTEIRO
- 1108** **O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA INDÍGENA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – RORAIMA**
ADRIANA AGUIAR DA SILVA
- 1125** **O MUSEU DO SERINGAL COMO ESPAÇO EDUCATIVO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**
AILTON CAVALCANTE MACHADO, ERCILENE DO NASCIMENTO SILVA DE OLIVEIRA, AUGUSTO FACHIN TERAN, ÉRICA DE SOUZA E SOUSA
- 1140** **O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ENSINO MÉDIO CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS**
ANDREZA MARIA DE LIMA , GIOVANNA FERREIRA DOS SANTOS
- 1160** **O PAPEL DO LEITOR NO CONTO DE DESENREDO DE GUIMARÃES ROSA**
ANA CAROLINA ALMEIDA DE BARROS ALBUQUERQUE
- 1176** **O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PERANTE A INTEGRALIZAÇÃO LEGAL DE PROMOÇÃO A SAÚDE DOS ESCOLARES: PESQUISA-AÇÃO**
CAMILA SOUZA PORTO, AMANDA PORTO, EMESON FARIAS ARAUJO SANTOS
- 1196** **O PRINCÍPIO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR NO PIAUÍ (1845-1946): MENSAGENS GOVERNAMENTAIS, LEIS, DECRETOS E RELATÓRIOS DA EDUCAÇÃO**
CAMILA OLIVEIRA NEVES
- 1212** **O USO DAS TECNOLOGIAS NA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**
CRISTIANE MICHELE ALVES DE OLIVEIRA , PRISCILA NISHIZAKI BORBA

1228

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

ESDRAS DO NASCIMENTO RIBEIRO, ERDENIA ALVES SANTOS, ERIKA SÂMIA PEREIRA MONTE

1245

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

EDNA XENOFONTE LEITE, LARISSA MARIA ARRAIS DE SOUSA, RITA OLIVEIRA DE CARVALHO

1261

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO RETOMANDO OS ENSINAMENTOS DE SOCRATES PARA PENSAR SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO

ANA CRISTINA G.VINCI

1276

PAINEL DA EMBRIOLOGIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ALDECI FRANÇA ARAUJO DOS SANTOS, CAMILA SOUZA PORTO, EMESON FARIAS ARAUJO SANTOS

1293

PEDAGOGIA: CURRÍCULO PLURAL DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

CARLA SARLO CARNEIRO CHRYSÓSTOMO

1312

PENSANDO AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

FABRICIA ZANELATO BERTOLDE, JEANES LARCHERT

1330

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO

AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA, SIMONY HOEPERS

1346

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID- NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DENIZE TOMAZ DE AQUINO, JEFERSON DOS SANTOS NASCIMENTO, LARISSA LIRA DE SOUZA

1363

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NA CONFIGURAÇÃO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DANIELE DE JESUS MOREIRA COSTA, LEILA FERNANDA MENDES EVERTON REGO, CRISTIANE DUTRA RIBEIRO HABIBE, VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES

1378

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A MATERIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

CLAUDIA MARIA BEZERRA DA SILVA

1398

PRÁTICA DOCENTE VIRTUALIZADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PANDEMIA

BRENO DE ABREU LOPES, GILSON BARBOSA DE SOUSA, LUBELIA LIMA DA SILVA, SARA HELINE RODRIGUES DE BRITO SILVA

1413

PRÁTICA ESCOLAR: REENVENTANDO OS ESPAÇOS COM USO DE PNEUS NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM CAETANO DA SILVA, OIAPOQUE/AP

ADENILDA RIBEIRO DE MOURA , NAJARA OLIVEIRA DE SOUZA

1430

PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AMANDA RAMOS MUSTAFA, HELLEN CRISTINA PICANÇO SIMAS

1441

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ENSINAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM IDENTIFICAÇÃO OU NÃO GOSTAR DA DISCIPLINA

ALLAN GOMES DOS SANTOS

1454

PROGRAMA EDUCAÇÃO ESPORTIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA DE ESPORTE E LAZER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE (2009 - 2012)

FABÍOLA CRISTINA DE OLIVEIRA BENTO AQUINO, ELICIA BARROS GUERRA SOUZA, IZABEL ADRIANA GOMES DE SENA SIMÕES, NATÁLIA GABRIELA DA SILVA

1469

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÕES DISCENTES DA EXPERIÊNCIA EM UM NÚCLEO DE PEDAGOGIA NO RIO GRANDE DO NORTE

CHRISTIANNE MEDEIROS CAVALCANTE

1487

PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA: INTERROGANDO A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES

DAYANE PRISCILLA BERNARDES ANJOS, IRACEMA CAMPOS CUSATI

1503

QUAL O ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA ?

ANDRÉA HADDAD BARBOSA

1519

REDES SOCIAIS E CONVITE À PESQUISA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

EGLÉ KATARINNE SOUZA DA SILVA, ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA, ALANNA GADELHA BATISTA

1539

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO MST: MARCAS DE AUTORIA COLETIVA DE UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO

ALLAN DIÊGO RODRIGUES FIGUEIREDO, ANDRÉ GUSTAVO FERREIRA DA SILVA

1557

REFLEXÕES SOBRE A GAMIFICAÇÃO E OS APLICATIVOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

DAVI DE MENEZES REBOUÇAS, FRANCISCO FABRÍCIO GARCIA MARTINS, JACIARA MARIA CAETANO NEVES

1572

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA COGNITIVA PARA OS ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO LINGUÍSTICA

ELIANE SANTOS LEITE DA SILVA

1587

REVERBERAÇÕES DO SIGNO NA (DES)CONSTRUÇÃO DO AUTOR: A LITERATURA PARA ALÉM DOS MUROS

ELISABETH SILVA DE ALMEIDA AMORIM

1604

REVIVENDO AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA SOBRE ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: FOUCAULT NA PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO SEXUAL

ARETUZA CANDEIA DE MELO

1624

SABERES DOCENTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

FABIO COLINS DA SILVA

1640

SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO EM CONTEXTOS DE TRABALHO NOS QUAIS SÃO EXERCIDOS

CYNTIA DE SOUZA BASTOS REZENDE, MÔNICA VASCONCELLOS, PATRÍCIA GOMES PASSOS, DANIELE RODRIGUES DOS SANTOS

1660

SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

ALBANEIDE CELESTINO

1675

SAÚDE SOLIDÁRIA: UMA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA PARA MULTIPLICAR O BEM

DANIELLE ALVES DANTAS, MARCOS AURÉLIO DA SILVA SOUSA, RÍVIA VERÔNICA DA SILVA MAIA

1692

SEQUÊNCIA LITERÁRIA BÁSICA COM O GÓTICO: O MÉDICO E O MONSTRO

ANA CARLA DAS CHAGAS, DAISE LILIAN FONSECA DIAS, WANILLY DO

1710

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INVESTIGATIVAS EM BIOLOGIA A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIREANA DE ENSINO: UMA REVISÃO

DIEGO RAFAEL FERREIRA DE OLIVEIRA, SILVANA GONÇALVES BRITO DE ARRUDA

1725

SINTAXE NA SALA DE AULA: A FUNÇÃO DO COMPLEMENTO NOMINAL

ANA MARIA SÁ MARTINS , GABRIELA LAGES VELOSO

1743

SMARTPHONE COMO EXTENSÃO DO CORPO: PERCEPÇÕES DOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

ANTONIA ZENEIDE RODRIGUES

1760

SUSTENTABILIDADE DA GESTÃO NO IF BAIANO NA PERSPECTIVA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

CAROLINE TOURINHO MATOS, LIDIA BOAVENTURA PIMENTA

1775

TECNOLOGIA ASSISTIVA: UTILIZAÇÃO NA CLASSE COMUM E NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO

ELAYNE CRYSTYNA PEREIRA BORGES GOMES, SILVANA MARIA MOURA DA SILVA

1795

UM ESTUDO SOBRE O USO DE INFOGRÁFICOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE MUTAÇÃO GENÉTICA ESTA PESQUISA, ANALISOU OS RESULTADOS DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO APLICADA NO ENSINO MÉDIO, SOBRE O USO DE I

ALZIRA CARLA DE OLIVEIRA DIAS , ANGELA RODRIGUES DA SILVA

1810

UM PERCURSO SOBRE AS DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE SOLUÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO DE MEDICAMENTOS PELOS SURDOS

ANGELITA GOMES FONTENELE RODRIGUES DA CUNHA, ELAYNE CRISTINA ROCHA DIAS

1825

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: A ANISTIA NA DITADURA CIVIL MILITAR POR MEIO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

ARUANA MARIÁ MENEGASSO

1845

VISIBILIZANDO CULTURAS INVISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

DANIELLE RIBEIRO SANTOS

1864

VIVÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONSCIENTIZAÇÃO E CONHECIMENTO

BUENA BRUNA ARAUJO MACÊDO, JULIE IDÁLIA ARAUJO MACÊDO

1880

“COMO É QUE EU FUI ERRAR AQUI?”: O AUTOCONCEITO EM CRIANÇAS E A RELAÇÃO COM O ERRO NA ESCOLA

AMANDA PEREIRA DE ALBUQUERQUE , MARISTELA SILVA DE MORAIS

PREFÁCIO

Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos

A compilação de textos, neste e-book, apresenta o delineamento relacionado à temática Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. A discussão envolve reavaliar formas de pensar a educação como um espaço-tempo de mudanças, de (re)existir pela possibilidade de estabelecer diálogos e lugares de escuta, conscientização de direitos, deveres, saberes, práticas, conhecimentos científicos, culturais e sociais. Seria ousado pensar a educação por esse viés? Como postulou Paulo Freire “a educação é um ato de ousadia” e, tomando essa proposição é que ousamos nos reinventar a cada dia para continuarmos promovendo uma formação que amplie os horizontes dos sujeitos que compõem essa engrenagem.

No ano de 2020, especificamente, toda uma estrutura de sociedade precisou de novas formas de agir e pensar para manter-se em funcionamento, incluindo as escolas e universidades. Os/as professores/as, por sua vez, foram chamados/as a dar sentido aos processos educacionais atendendo à demanda apresentada pela pandemia causada por um vírus (COVID-19). O distanciamento social imposto à população mundial evidenciou questões ambientais, sociais, culturais e econômicas pungentes nos fazendo relacionar ontem e hoje. Salientando que a humanidade já passou por outras crises sanitárias, por

exemplo, a gripe espanhola. O que podemos aprender com essa experiência?

O contexto pandêmico tornou a conectividade pauta urgente de maneira geral e, especificamente, também no âmbito educacional. O vocabulário docente foi permeado de palavras como síncrono, assíncrono, on-line etc. A escola foi posta em xeque e o papel social docente ficou mais em evidência. Conceitos, já cristalizados no campo educacional também foram disputados em um modelo que polarizou presencial versus virtual. Nesse sentido, educação, ensino, aprendizagem, mediação, aula e avaliação, por exemplo, tornaram-se conceitos-chave de debates em vários momentos na pandemia. Concomitantemente a desigualdade mostrou sua face brutal demonstrando a dureza da realidade de um sem número de estudantes brasileiros e reafirmando que não estamos todo/as em um mesmo lugar, a condição social é uma chave de análise importante para pensarmos e problematizarmos esse contexto. Assim sendo, pobreza, processos de inclusão e exclusão, bem como, dimensões humanitárias foram pautas de debates sobre esse processo de (re)existir.

A análise do impacto desse momento, ainda será sentida por nós e pelas futuras gerações que precisarão reencontrar na educação o caminho para a mudança. Esse caminho envolve sujeitos, interações, desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Não se trata apenas de acessar o conhecimento contido em livros e aulas, mas de compreender o mundo pela leitura de seus próprios sujeitos em que a experiência, em sua dimensão singular e coletiva, encontra novos contornos. O axioma proposto por Paulo Freire, que

em 2021 celebramos seu centenário, ainda se faz necessário por reafirmarmos que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” O mundo que vivemos hoje prescinde de mudanças, transformações e (re)existências com novas leituras.

Precisamos pensar, também, com Ailton Krenak (2019), a necessidade das ideias para adiar o fim do mundo, de maneira que mobilizados e sensibilizados por tudo que vivemos em tempos pandêmicos a educação possa nos trazer uma dimensão consciente de saberes, ora silenciados, ora marginalizados. O que queremos aprender para o futuro? É preciso pensar, a partir de agora, que novos horizontes borram os sentidos de educação necessitando de ressignificações mais humanas e possíveis. Os textos que vocês lerão nesse e-book são frutos de uma socialização que se fez emergente e necessária nesse momento de crise.

Por fim, nos diferentes espaços de educar é importante que a colaboração, entre os pares e interinstitucional, ou seja, a coletividade seja a base para a promoção das mudanças que alavanquem processos educacionais, as diversas formas de inclusão e a formação crítico-reflexiva dos sujeitos. Que possamos adiar o fim do mundo (Krenak, 2019) tendo a esperança que nos engajaremos na construção de novas narrativas, conhecimentos e possibilidades.

Referências

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez,

1989.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A ABORDAGEM DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA TEORIA À PRÁTICA

André dos Santos Bandeira ¹

RESUMO

Nos últimos anos, a Modelagem Matemática tem sido usada como ferramenta metodológica no processo de ensino e aprendizagem matemática. Nesse sentido, o presente trabalho visa analisar os principais fatores da utilização ou não da Modelagem Matemática em sala de aula. Além de verificar as percepções dos estudantes ao vivenciarem o ensino de matemática através de uma intervenção pedagógica com foco nessa metodologia, pautando-se nas aceções dos autores Bassanezi (2015), Biembengut e Hein (2014), Burak (2012) e outros. Para tanto, realizamos pesquisas bibliográficas, aplicação de questionários, intervenção pedagógica com os estudantes do ensino médio da rede pública estadual do município de Pereiro-CE. E a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores da rede estadual de Ensino Médio que lecionam nas escolas públicas do referido município. Constatou-se que o desenvolvimento dessa metodologia se depara com alguns entraves, principalmente a falta de experiência dos docentes, gerando medo e insegurança, falta de material pedagógico, e a necessidade de um maior período de tempo para elaboração e realização das aulas. Apesar destes entraves, verificamos que esta metodologia é viável para o processo de ensino e aprendizagem matemática por apresentar inúmeros impactos positivos, como: ativação de aspectos motivacionais, realização de trabalhos cooperativos e o desenvolvimento do conhecimento crítico, criativo e reflexivo. Dessa forma, espera-se que este trabalho possa contribuir para maiores discussões sobre as formas de melhoria do processo de ensino e aprendizagem matemática e motivar os docentes a utilizarem essa ferramenta em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino, Metodologia, Matemática, Modelagem

INTRODUÇÃO

De acordo com Bisognin (2008) a procura por melhoria do ensino básico de Matemática fez despontar a Educação Matemática, na qual diversas ações pedagógicas têm sido elaboradas, por equipes de estudiosos, envolvendo matemáticos, educadores, psicólogos, entre outros, na busca de métodos que auxiliem o ensino e a aprendizagem da matemática. Entre as diversas ações propostas, nos últimos anos, vêm se destacando entre pesquisadores e estudiosos o uso da Modelagem Matemática no contexto escolar.

Segundo Biembengut e Hein (2014), essa metodologia pedagógica ao ser implementada no processo de ensino e aprendizagem poderá desenvolver o raciocínio lógico, possibilitar a resolução de problemas, despertar a motivação e curiosidade dos

¹ Mestrando do Curso de Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, andrebandeira.mestrado@caed.ufjf.br;

alunos, uma vez que o professor ao fazer a aplicabilidade de conteúdos com situações do cotidiano, pode promover aos discentes uma oportunidade de conviver com conteúdos práticos e úteis do dia a dia.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo analisar os principais fatores da utilização ou não da Modelagem Matemática em sala de aula. Além de verificar as percepções dos estudantes ao vivenciarem o ensino de matemática através de uma intervenção pedagógica com foco nessa metodologia.

Para desenvolver adequadamente a tônica da pesquisa proposta e alcançar os objetivos estabelecidos, o presente estudo foi organizada da seguinte forma: introdução, na qual apresentamos os aspectos gerais dessa pesquisa; no desenvolvimento, apresentamos o referencial teórico, à luz de autores que versam sobre a modelagem, discutindo os desafios e as possibilidades da Modelagem Matemática enquanto alternativa metodológica.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico, enfocando o campo de pesquisa (escola estadual de educação profissional do município de Pereiro-CE), os instrumentos de coletas de dados utilizados (pesquisa bibliográfica, entrevista, questionário e pesquisa-ação) e os sujeitos partícipes desse estudo (alunos e professores). Logo após, é apresentado e discutidos os achados dessa pesquisa.

Nessa perspectiva, espera-se que este trabalho possa contribuir para a melhoria do ensino de matemática, já que a Modelagem Matemática pode proporcionar uma aprendizagem significativa ao educando. De acordo com Burak e Aragão (2012) uma aprendizagem que possibilita a superação do distanciamento entre os conteúdos abordados em sala e a realidade do estudante, despertando o interesse, a curiosidade, estimulando a criatividade e o espírito investigador do discente.

HISTÓRICO DA MODELAGEM MATEMÁTICA E SUAS CONCEPÇÕES

Modelagem Matemática no cenário brasileiro surge em meados da década de 1970 e início dos anos 1980, tendo por representantes brasileiros na comunidade internacional, os professores e pesquisadores Aristides C. Barreto, Ubiratan D'Ambrósio, Rodney C Bassanezi, percussores brasileiros no uso da Modelagem.

Nesse sentido, a experiências de modelagem matemática no contexto da educação brasileira, foi realizada, inicialmente, por Aristides C. Barreto, um dos poucos pesquisadores brasileiros a participar de congressos internacionais apresentando seus

trabalhos sobre esta temática, além de divulgar suas pesquisas em cursos pós-graduação, revistas, artigos e anais em congressos. “Sua proposta implicava apresentar uma situação problema capaz de motivar os estudantes a aprender a teoria matemática; ensinar a teoria, e então retornar à situação problema para matematizá-la (modelar) e respondê-la”. (BIEMBENGUT, 2009. p. 11)

Aristides Carlos Barreto possuía uma grande coleção de modelos matemáticos de várias áreas do conhecimento oriundo de suas experiências e de seus alunos de graduação e pós-graduação, estes trabalhos foram apresentados em congresso, seminários e anais conquistando muitos seguidores, entre eles: Rodney Bassanezi num seminário sobre Modelos Matemáticos realizado na UNICAMP - Universidade de Campinas em 1979. Bassanezi já conhecia a modelagem por meio da Matemática Aplicada, na década de 1980, ao coordenar um Curso para 30 professores de Cálculo Diferencial Integral (CDI) de diversas Instituições de Educação Superior da região sul do Brasil.

Desse modo, pode-se observar que Bassanezi teve suas primeiras experiências com a Modelagem Matemática, na década de 80 e promoveu o primeiro curso de pós-graduação em modelagem no país estimulando a criação de muitos outros nas mais diferentes instituições de ensino superior. Nesses cursos, o propósito era conduzir os estudantes a se familiarizarem com as atividades locais à qual pertenciam, e a partir desse contato com as questões da realidade, levantar situações problemas de interesse para serem investigados.

Assim, ambos os percussores, acima citado, foram essenciais no processo de implantação e propagação da modelagem na educação brasileira, através dos resultados de suas experiências que influenciaram centenas de adeptos por todo o país, embora que essas experiências tenham sido realizadas apenas em cursos de graduação e pós-graduação.

Segundo Biembengut (2009, p. 13) “não há como subestimar o mérito e a validade das propostas dos percussores, o importante é reconhecer as contribuições positivas pelos percussores da modelagem na educação” como ótimas estratégias de ensino que se expandiram mais tarde para a educação básica como proposta de melhoria de aprendizagem.

Com relação a definição de Modelagem Matemática, nota-se na literatura brasileira várias definições, e entre elas convém ressaltar de alguns autores renomados,

entre eles: Bassanezi (2015), Biembengut e Hein (2014), Almeida, Silva e Vertuan (2013) e Burak (2012).

Para Bassanezi (2015, p. 24), a Modelagem Matemática pode ser compreendida:

Como um processo dinâmico utilizado para obtenção e validação de modelos matemáticos. É uma forma de abstração e generalização com a finalidade de previsão de tendências. A modelagem consiste, essencialmente, na arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos cujas soluções devem ser interpretadas na linguagem usual.

Dessa forma, nota-se que para Bassanezi a Modelagem Matemática é uma forma de tentar compreender a matemática no cotidiano, de traduzir um problema real para a linguagem matemática. O autor, ainda, afirma que a modelagem quando aplicada ao ensino pode ser uma alternativa para despertar maior curiosidade, motivação, ampliar o conhecimento do estudante e ajudar na estruturação de sua forma de pensar e agir.

Em âmbitos escolares, o trabalho com situações do dia a dia (reais) pode tornar a matemática mais dinâmica e prazerosa, possibilitando maior eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Embora as situações fictícias ou artificiais envolvam os alunos, não se deve privilegiá-las, já que as situações reais colocarão os educandos frente a entraves que efetivamente se referem “a um contexto social e cultural vivenciado em determinado momento da história da humanidade” (FLEMMING e MELLO 2005).

Nesse sentido, a Modelagem Matemática vem sendo usada como uma forma de levar o estudante a apreender conceitos matemáticos, desenvolver sua capacidade/habilidade crítica-reflexiva e despertar sua imaginação (criatividade), na medida que se relaciona com situações reais do seu entorno.

De modo mais claro e objetivo, Biembengut e Hein (2014, p. 12) apresentam Modelo Matemático como “um conjunto de símbolos e relações matemáticas que procura traduzir, de alguma forma, um fenômeno em questão ou problema de situação real”, podendo ser formulado por uma expressão numérica, diagramas, gráficos ou representações geométricas, equações algébricas, tabelas e programas computacionais etc.

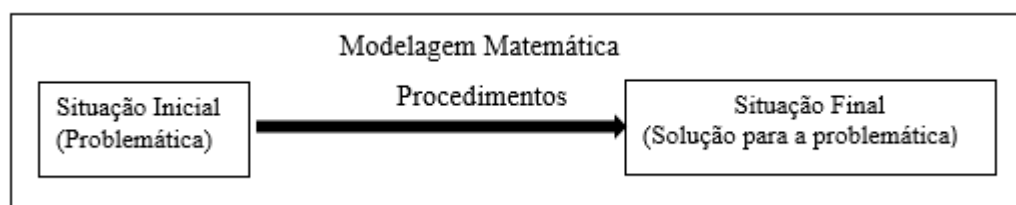
Ambas atividades não são separadas, mas articuladas no processo de envolvimento dos alunos para abordar a atividade proposta. Atendendo, dessa forma, um dos maiores empecilhos do século, fazer com que o estudante compreenda a

realidade que o circunda, agindo como ser ativo e transformador, além de perceber a importância da matemática em seu cotidiano.

Diante do exposto, percebe-se que as concepções de Modelagem Matemática apresentadas por Bassanezi (2015), e Biembengut e Hein (2014), vão ao encontro com concepções de Almeida, Silva e Vertuan (2013), uma vez que estes afirmam que a Modelagem Matemática pode ser descrita como uma atividade que envolve uma situação inicial (problema), uma situação final (solução) e conjunto de procedimentos e conceitos matemáticos para passar da situação inicial para a situação final.

A concepção desses autores pode ser representada pela figura, abaixo.

Fig.1: Situação inicial e situação final na Modelagem Matemática



Fonte: Almeida, Silva e Vertuan (2013, p. 12)

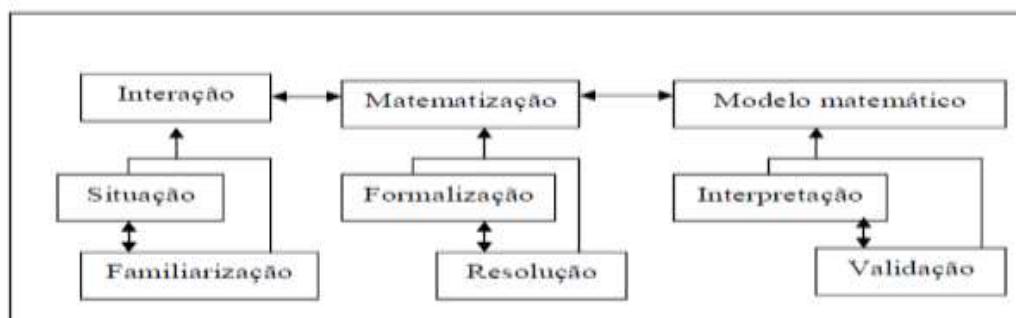
A situação inicial representa o problema da realidade que para ser solucionado (situação final) precisa de mecanismos ou procedimentos matemáticos que sirvam de subsídios para resolver o problema, o que se chama de Modelo Matemático. Segundo Almeida, Silva e Vertuan (2013) esse modelo tenta de expor e/ou explicar características de algo que não está presente, mas que se torna presente, podendo ser expresso em uma tabela, gráfico, equação etc. Assim a Modelagem Matemática visa propor soluções para um problema por meio de modelos matemáticos, ou seja, o que dá forma à solução do problema.

Como incorporar a Modelagem Matemática no processo de ensino-aprendizagem Matemática?

Sabendo que uma atividade de Modelagem Matemática descreve uma situação inicial (SI), uma situação final (SF) e um conjunto de procedimentos e conceitos matemáticos necessário para passar da situação inicial para a situação final, o processo de mediação entre esses extremos envolve uma série de procedimentos para a configuração, estruturação e organização de uma situação-problema que são: Interação, Matematização e Modelo Matemático.

Segundo Biembengut e Hein (2014), o professor ao desenvolver uma atividade de Modelagem Matemática, ele deve seguir 03 (três) etapas, a saber:

Fig.2: Dinâmica da Modelagem Matemática



Fonte: Biembengut e Hein (2014, p. 15)

A primeira etapa refere-se à **interação**, ou seja, o foco central nessa fase reside na escolha de um tema, em que o educando tem o contato inicial com o assunto a ser estudado em sala de aula, de modo a conhecer todas as suas características e peculiaridades. Para tanto, é preciso buscar informações, fazendo levantamento de pesquisas ou consultas em livros, revistas, periódicos, *sites*, para obter informações quantitativas e qualitativas para resolução do problema, bem como determinar o problema a ser investigado. Em suma, nessa fase deve ocorrer a familiarização da situação-problema.

A segunda etapa, refere-se a **Matematização**, ou seja, consiste em transformar a linguagem natural (o problema a ser investigado e elaborado da fase anterior) em uma linguagem matemática. Para Biembengut e Hein (2014) é etapa mais complexa a ser elaborada, uma vez que exige do educando conhecimento matemático, criatividade e intuição para criação de um modelo matemático que seja capaz de resolver o problema proposto, podendo esse modelo ser expresso em fórmulas, equações, gráficos, programa computacional, enfim em linguagem matemática.

A terceira e última etapa, tange ao **Modelo Matemático**, o qual consiste em fazer a análise e interpretação dos resultados obtidos do problema abordado em sala, de modo que os sujeitos envolvidos possam verificar a validação do modelo construído. Segundo Almeida, Silva e Vertuan (2013) o estudante necessita expor para outras pessoas o julgamento do valor da teoria e método, apresentar e justificar suas escolhas baseadas em argumentos racionalmente fundamentados. Caso o modelo não

corresponda as expectativas que o gerou, processo precisa ser retomado para a fase anterior, alterando as hipóteses e variáveis realizando novos ajustes ou mudanças.

Nesse sentido, observa-se que uma atividade de Modelagem Matemática é iniciada, segundo Bassanezi (2015) com a:

- Escolha do assunto a ser abordado e desenvolvido pelos alunos;
- Coletar Dados, buscar todas e quaisquer informações sobre o tema a ser estudado;
- Logo após, fazer a elaboração dos problemas ou levantamento de hipóteses;
- Selecionar as variáveis envolvidas nos problemas e formulação das hipóteses;
- Sistematização dos conteúdos que serão usados na resolução por meio dos modelos;
- Fazer a interpretação da solução, onde se cria o Modelo Matemático;
- Validação dos modelos do modelo matemático.

Dessa forma, segundo Biembengut e Hein (2014) o processo de ensino e aprendizagem de Matemática se torna mais interessante à medida que o educando se torna corresponsável por seu aprendizado e o educador pode ampliar seus conhecimentos com a escolha de cada tema ser estudado.

Assim, o uso da Modelagem Matemática como ferramenta pedagógica dever ser introduzida em sala de maneira gradual, em consonância com o tempo disponível que se tem para planejar. Nesse sentido, há 3 (três) casos ou possibilidades para a utilização da Modelagem Matemática de acordo com atividades que serão realizadas pelo professor e/ou aluno.

Para entender melhor esses casos/níveis de modelagem, veja o esquema, abaixo:

Tabela 1: Níveis de atividades de Modelagem Matemática

	<i>Caso 1</i>	<i>Caso 2</i>	<i>Caso 3</i>
<i>Elaboração da situação-problema</i>	professor	professor	professor/aluno
<i>Simplificação</i>	professor	professor/aluno	professor/aluno
<i>Dados qualitativos e quantitativos</i>	professor	professor/aluno	professor/aluno
<i>Resolução</i>	professor/aluno	professor/aluno	professor/aluno

FONTE: Barbosa (2001, p. 10)

De acordo com Barbosa (2001), nota-se que no caso 1 o professor lança a situação problema, fornece aos estudantes todas as informações e dados (qualitativos ou quantitativos) necessários para a resolução do problema, além de fornece um modelo matemático (gráfico, tabela, fórmula) que seja capaz de resolver a situação inicial cabendo-lhes apenas utilizar o modelo matemático para resolução do problema (investigação).

No caso 2, a situação problema, também, é estabelecida pelo professor aos alunos, mas a coleta de dados ou informações (qualitativos ou quantitativos) do problema abordado, será realizado pelos estudantes, que divididos em grupos, terão que sair da sala de aula para investigar ou solucionar o problema. Nessa fase, os alunos terão, ainda, que realizar a definição de variáveis, a formulação das hipóteses, a obtenção e validação do modelo matemático.

Nesse sentido, percebe-se que a diferença, primordial, do 1º para o 2º caso se dá na independência do estudante na escolha dos procedimentos matemáticos essenciais para a realização da investigação, conferindo ao aluno confiança, e responsabilidade para que possa realizar futuramente, sozinho, todas as fases da modelagem, embora que em certa medida são, orientados e avaliadas pelo professor.

No caso 03, observa-se que esse nível apresenta uma maior complexidade, já que a quantidade de tarefas realizadas pelos professores diminui na medida em que a do aluno aumenta. Nesse caso, os estudantes são responsáveis pela condução de uma atividade de modelagem, sendo que eles terão uma maior responsabilidade para solução do problema, ou seja, os mesmos terão que formulá-los, além de realizar a coleta de dados e resolver a situação problema.

Vale ressaltar que segundo Barbosa (2004), o professor ao adotar a Modelagem Matemática como estratégia pedagógica em sala de aula deve começar a trabalhar com modelos mais simples e de curta duração, deve escolher os casos do tipo 01, considerando o tempo previsto para a execução da atividade a ser proposta, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos, analisando a motivação e participação dos mesmos.

E paulatinamente ir adentrando aos outros níveis, à medida que se sentir seguro, confiante, e perceber que os alunos estão preparados para avançar. Com isso o professor irá desenvolvendo uma postura mediadora entre o conhecimento (a ser transmitido ou

repassado) e o aluno, deixando de ser o indivíduo detentor e transmissor do saber para ensinar a construção do conhecimento (aprender).

Logo, acredita-se que mediante a implementação da Modelagem Matemática como metodologia no ensino de matemática se abre um leque de possibilidades para o docente e discente trabalharem a Matemática (por meio da pesquisa e investigação) direcionada para a realidade, envolvendo diversas temáticas contribuindo para o desenvolvimento de novas descobertas e ampliação de novos conhecimentos.

METODOLOGIA

A Modelagem Matemática, segundo Biembengut e Hein (2014) pode ser aplicada a qualquer nível de escolaridade, das séries iniciais até cursos de pós-graduação. Nesse sentido, a presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Educação Profissional Professora Maria Célia Pinheiro Falcão, localizada na cidade de Pereiro-CE, tendo por sujeitos pesquisados 24 discentes pertencentes a turma do 2º ano do Curso Técnico em Secretaria Escolar.

Participaram dessa pesquisa, também, todos os professores licenciados em Matemática que atuam nas escolas da rede estadual de ensino médio do município de Pereiro-CE, sendo 02 professores da escola de educação profissional integrada ao ensino médio e 06 (seis) professores da escola regular, perfazendo no total 08 professores.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, adotamos como instrumentos de coleta de dados o questionário, a entrevista, a pesquisa-ação e a pesquisa bibliográfica.

Assim, utilizamos o questionário inicial com alunos, visando identificar quais os componentes curriculares que eles mais se identificam ou não, saber como deveriam ser realizadas as aulas de matemática e analisar as principais dificuldades que os estudantes apresentam na aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Com base na análise dos resultados do questionário inicial, foi aplicada posteriormente uma intervenção pedagógica, pelo autor, para o desenvolvimento de três propostas de atividades de Modelagem Matemática com estudantes de 2ª ano do ensino médio da rede pública estadual do município de Pereiro-CE.

As propostas foram intituladas por: Proposta I – Aprendendo a pintar! Mas quanto vale o metro quadrado?; Proposta II – Círculo X Circunferência e Proposta III –

Embalagens: trabalhando a geometria plana e espacial. Para tanto, fez necessário a realização de 39 aulas de 50 min cada, durante os meses de fevereiro a junho de 2017, abordando conteúdos presentes na Proposta Curricular de Matemática da turma pesquisada.

Após a realização dessas atividades foi aplicado um questionário final para identificar as percepções dos estudantes ao vivenciarem o ensino de Matemática através da utilização da modelagem matemática e analisar as principais contribuições dessa ferramenta metodológica no processo de aprendizagem matemática.

E por último, foi realizada uma entrevista semiestruturada com cada um dos 8 (oito) professores da rede estadual de Ensino Médio que lecionam nas escolas públicas do município de Pereiro-CE, visando identificar as principais práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, a utilização ou não da Modelagem em sala de aula e principalmente analisar os principais fatores da não utilização da Modelagem durante as aulas de Matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante dos dados obtidos através do questionário inicial com os estudantes pesquisados, podemos observar que em relação aos componentes curriculares que eles mais gostam, destacam-se as disciplinas de: Química (27%), História (27%), Língua Portuguesa (23%), Geografia (14%), Biologia (9%) e Matemática (0%), respectivamente. Esse dado é corroborado ao verificar que os componentes curriculares que eles menos gostam, referem-se disciplinas de Matemática com 64%, Português com 18%, História com 9%, Geografia com 5%, Química com 4% e Biologia com 0%, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Dessa forma, verificamos que os estudantes partícipes desse estudo apresentam uma certa rejeição ao componente curricular de Matemática. Essa situação pode ser decorrente, segundo D'Ambrósio (1996), da forma pela qual essa disciplina vem sendo ensinada nas escolas, uma vez que ela continua sendo vista por boa parte dos alunos como uma disciplina árida, abstrata, difícil de ser entendida. Estes julgamentos, já formados e arraigados pela sociedade, explicam porque o ensino da Matemática continua sendo apresentado de forma desinteressante, obsoleta e inútil, assim fazendo com que se tenha um alto índice de reprovação escolar, baixíssimos índices de aprendizagem matemática e principalmente rejeição a disciplina de Matemática.

Quando indagados sobre como deveriam ser realizadas as aulas de matemática, nota-se que a metade dos estudantes afirmam que elas deveriam ser contempladas com situações problemas do cotidiano, 46% que utilizassem jogos nas aulas e apenas 4% que as aulas de matemática apresentassem mais resoluções de questões ou exercícios.

Nessa perspectiva, observa-se que a Modelagem Matemática vai ao encontro com a necessidade desses estudantes, uma vez que essa ferramenta metodológica leva o educando a construir seu próprio conhecimento através de situações problemas reais, possibilitando ao discente dar sentido e significado aos conceitos matemáticos. Desse modo, superando uma aprendizagem baseada somente em desenvolver competências e habilidades através de procedimentos mecânicos e repetidos.

E sobre as principais dificuldades que os estudantes apresentam na aprendizagem dos conteúdos matemáticos, podemos verificar que 50% deles afirmam que estão relacionadas a interpretação, 36% a concentração e interpretação, 9% a concentração e 5% que não gosta de matemática.

Estas dificuldades estão em consonância com a realização deste trabalho, uma vez que se pretende buscar subsídios, através da Modelagem Matemática, que possam apontar caminhos para amenizar esta problemática, pois sabe-se que as dificuldades de interpretação surgem quando se depara com a necessidade de traduzir uma situação problema na linguagem natural (materna) para a linguagem matemática.

Após a intervenção pedagógica realizada nos meses de fevereiro a junho de 2017 foi aplicado um questionário final e de acordo com a análise desses dados, podemos observar que 65% dos estudantes consideraram ótima a experiência vivenciada através da modelagem matemática, e 35% afirmam que foi bom e 0% que foi regular.

Com base nos dados coletados, os estudantes afirmam, por unanimidade, que aulas de matemática se tornaram mais atraentes, isso devido a uma série de fatores, entre eles: aulas mais práticas, atividades e trabalhos realizados em grupo e em forma de seminário; por abordar situações problemas cotidiano dos estudantes; por levar em conta os conhecimentos prévios e por proporcionar uma aprendizagem significativa.

E de acordo com os estudantes, verificamos que as principais contribuições da utilização da Modelagem Matemática no processo de aprendizagem matemática estão relacionadas a vários fatores, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Contribuições da modelagem matemática na visão dos estudantes



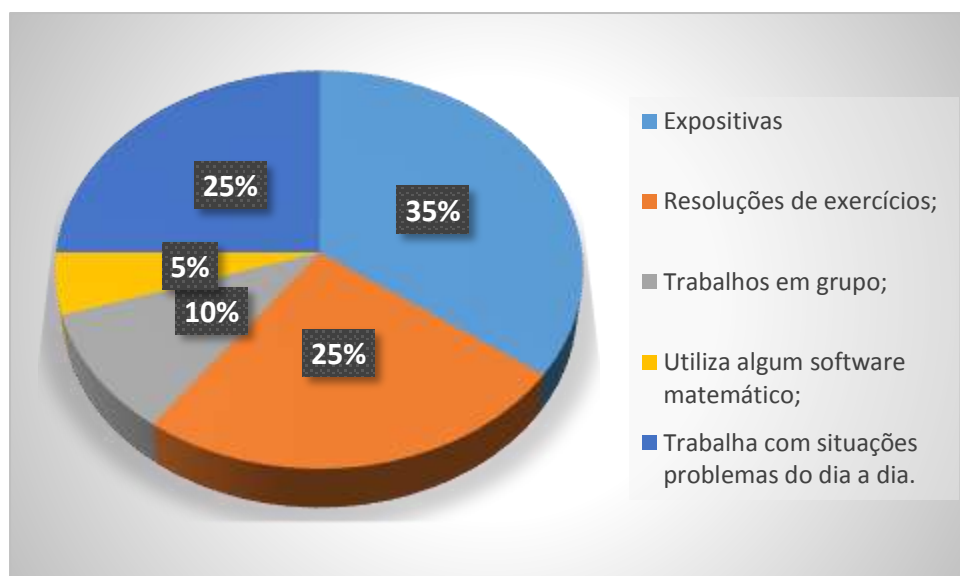
Fonte: elaborado pelo autor (2017)

O Gráfico 01, acima, mostra que as vantagens da utilização da Modelagem Matemática, enquanto alternativa no processo de ensino e aprendizagem matemática, são diversas, e entre elas convém destacar: motivação do aluno, facilidade de aprendizagem, preparação para a profissão, estimular a criatividade, compreensão da matemática no dia a dia e desenvolvimento do raciocínio lógico.

Nesse sentido, podemos perceber que a Modelagem realmente facilita aprendizagem e a motivação, pois ela surge como elemento impulsionador para o despertar e interesse pelo gosto do educando a Matemática, uma vez que a inclusão de situações problemas no ensino da matemática proporcionam ao estudante o contato direto com situações cotidianas de modo a leva-lo a perceber a relação entre teoria (conhecimento teórico) e prática (realidade).

Com base nos resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores pesquisados, podemos observar que as principais práticas pedagógicas desenvolvidas por eles se referem a realização de aulas expositivas (35%), seguida da resolução de exercícios (25%) e trabalho com situações problemas do dia a dia do estudante, perfazendo um total de 85%. E em menores percentuais, verificamos a realização de trabalho em grupo e realização de atividades envolvendo *software* matemáticos com 10% e 5% respectivamente, conforme podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Práticas pedagógicas utilizadas nas aulas de matemática



Fonte: elaborado pelo autor (2017)

Desse modo, Fossa e Bezerra (1998) apontam que o insucesso da Matemática entre os estudantes deve-se a diversos fatores, essencialmente, pela maneira a qual os conteúdos de Matemática têm sido ensinados pelos professores. Práticas pedagógicas que não proporcionam a participação ativa dos estudantes, que não estimulam a motivação e a criatividade.

Quando indagados sobre a utilização da Modelagem Matemática para desenvolver os conteúdos da disciplina de Matemática, os dados revelam que 67% dos professores utilizam a modelagem matemática em sala de aula, mas ressaltam que não é possível utilizar a modelagem em todas as aulas e que 33% deles afirmam que não a utilizam.

E os fatores relacionados a não utilização se dão, principalmente, pela falta de tempo para planejar as aulas, uma vez que esta metodologia de ensino requer um planejamento bem mais elaborado.

Este fator vai ao encontro com a concepção de Soares (2012) ao afirmar que para trabalhar a Modelagem em sala de aula se encontra alguns desafios, entre eles que Modelagem exige muita dedicação do professor, maior envolvimento e trabalho do aluno e principalmente exige-se muito tempo e dedicação dos participantes, porém é importante para a formação e vivência em sociedade. Um outro fator para utilização da modelagem está associado ao medo dos professores em não obter resultados desejados, devido à falta de experiência.

Nesse sentido, se faz necessário que cursos de licenciatura em matemática abordem essas temáticas na formação inicial do professor, bem como os discentes precisam participar de formações continuadas para se apropriarem de como utilizarem a modelagem matemática em sala de aula, de modo que possam se sentir seguros para levar esta proposta de trabalho aos seus educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre tantas possibilidades metodológicas, este trabalho adotou a modelagem matemática enquanto ferramenta metodológica no processo de ensino e aprendizagem matemática no ensino médio, uma vez que segundo Bassanezi (2015), ela possibilita uma aprendizagem significativa aos educandos. Nesse sentido, visamos analisar os principais fatores da utilização ou não da Modelagem Matemática em sala de aula. Além de verificar as percepções dos estudantes ao vivenciarem o ensino de matemática através de uma intervenção pedagógica com foco nessa metodologia

Nessa perspectiva, constatou-se que as aulas deveriam ser realizadas de forma a contemplar situações problemas do dia a dia, possibilitar a utilização de jogos e resolver questões e/ou exercícios. Desse modo, percebe-se que a metodologia tradicional utilizada em sala de aula não consegue, em sua maioria, aproximar os alunos do objeto de estudo, de modo que desperte o interesse e motivação dos discentes.

Concluimos, também, que os principais fatores de interferem na aprendizagem de conteúdos matemáticos estão associados ao processo de interpretação e concentração, bem como o apreço pela matemática. Estes entraves estão relacionados as práticas pedagógicas usadas pelos professores, pois constatamos que realização das aulas de matemática consistem em sua maioria de aulas expositivas e resoluções de exercícios.

Apesar desses entraves, verificamos que a Modelagem Matemática se mostra como alternativa metodologia viável para o processo de ensino e aprendizagem matemática por apresentar inúmeros impactos positivos, como: ativação de aspectos motivacionais, realização de trabalhos cooperativos e o desenvolvimento do conhecimento crítico, criativo e reflexivo, além de proporcionar a motivação e facilidade de aprendizagem pelos educandos.

Evidenciamos, também, que a utilização desta metodologia em sala de aula requer maiores esforços por parte dos professores, uma vez que esta metodologia requer

um planejamento bem mais elaborado, assim sendo necessário um maior período de tempo para elaboração e realização das aulas. Outros entraves observados na sua utilização residem na falta de material pedagógico necessário e falta de experiência dos docentes que geram medo e insegurança em utilizar tal metodologia.

Destarte, constatamos que a aplicação da Modelagem Matemática deve ser realizada nos diferentes níveis e modalidades do ensino, já que ela é um método de ensino flexível, atual e pode ser um dos caminhos a tornar o ensino da Matemática mais dinâmico e interessante ao aluno. Para tanto é necessário colocar essa metodologia em prática sempre que possível, enfrentando todos os entraves elencados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.W.; SILVA, K. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem matemática na educação básica**. 1ª ed., 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2013.

BARBOSA, J. C. **Modelagem Matemática: O que é? Por que? Como?** Veritati, n. 4, p. 73- 80, 2004.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Modelagem Matemática: teoria e prática**. – São Paulo: Contexto, 2015.

BIEMBENGUT, M. S. **30 Anos de Modelagem Matemática na Educação Brasileira: das propostas primeiras às propostas atuais**. Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia 2(2), 7-32. 2009.


BIEMBENGUT, M. S; HEIN, N.; **Modelagem Matemática no Ensino**. 5ª. ed. 4ª impressão – São Paulo: Contexto, 2014.

BISOGNIN, E. Modelagem Matemática na Escola. In: **I Congresso Nacional de Educação Matemática, VII Encontro Regional de Educação Matemática: A Gestão da Sala de Aula, Perspectivas e Desafios**. Anais: 2008, Ijuí - RS, 2008.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da Teoria à prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996. – (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

FLEMMING, D. M.; MELLO, A.C. C. **Tendências em educação matemática instrucional designer**; – 2. ed. – Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

FOSSA, J. A.; BEZERRA, O. M. **Atitudes sobre a Matemática e outras disciplinas de alunos do primeiro grau maior**. In: FOSSA, J. A. (org.). Educação Matemática. Natal: EDUFRRN, 1998. p. 117-126.



FREIRE, P. S. **Aumente qualidade e quantidade de suas publicações científicas:**
Manual para elaboração de projetos e artigos científicos. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV,
2013.

A ADAPTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CARACTERÍSTICA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL OU TECNICISTA?

Anderson Luiz Batista ¹
Daniele dos Santos Rosa ²

RESUMO

Este artigo aborda a transformação no mundo do trabalho, a partir do fenômeno da reestruturação produtiva. Nesse contexto, a formação de um trabalhador que se adapte a essas novas relações produtivas passa a ser uma exigência do empresariado. Nesse sentido, este artigo tem a finalidade de analisar a presença, nos documentos norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) relacionados ao ensino médio, da competência da adaptabilidade, para identificar a que tipo de concepção de formação profissional ela pertence. Se por um lado a concepção de formação profissional de viés tecnicista prioriza as demandas do empresariado, por outro a concepção de formação integral valoriza aspectos humanos e essenciais do futuro trabalhador. A adaptação permanente às mudanças nas relações produtivas é parte da lógica neoliberal que busca, através dessa competência, impor sua concepção de formação profissional nos documentos orientadores da educação. Para demonstrar essa afirmação realizamos pesquisa bibliográfica e também documental. Além da análise dos documentos norteadores da EPT e do ensino médio, analisamos também um documento da Confederação Nacional da Indústria (CNI) que aborda a visão de formação profissional tecnicista esperada pelo empresariado na educação e que influenciou alguns desses documentos. Também analisamos algumas entrevistas de empresários em *sites* que tratam da importância da competência da adaptabilidade para o trabalhador que deseja disputar vagas no mercado competitivo de trabalho.

Palavras-chave: Transformação, Formação profissional, Adaptabilidade, Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O trabalho em seu sentido ontológico é referenciado nos documentos orientadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O artigo 5º da Resolução n. 02, de 30 de janeiro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, afirma o seguinte em seu parágrafo primeiro: “O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de

¹ Mestrando do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - DF, andersolbatista@gmail.com;

² Professora do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - DF, daniele.rosa@ifb.edu.br;

transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012, p. 2).

O caráter ontológico do trabalho é mediado por uma forma social. Na sua forma social assumida historicamente, ou seja, mediada por transformações frequentes nas relações produtivas que se dão a partir de mudanças incrementadas num modo de produção específico (RAMOS, 2008), o trabalho continua possuindo um caráter ontológico. Dentro do contexto de economia neoliberal e de avanço de novas tecnologias, o trabalho continua transformando a natureza, porém, as atividades dessas novas relações produtivas estarão reservadas a um trabalhador mais adaptável. A exigência por parte do empresariado de um trabalhador que deva ser formado para se adequar às novas relações de trabalho e se “adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” (BRASIL, 1996, p. 12), torna-se parte de um discurso corrente, inclusive em documentos orientadores da educação. Esse trabalhador já havia sido idealizado por Alvin Toffler (1970) como alguém que teria que adquirir a característica necessária para a sua sobrevivência num mundo de incertezas e mudanças: a adaptabilidade.

Diante disso, faz-se necessário uma análise sobre a adaptabilidade ao mercado de trabalho, entendendo que ela é uma das características do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016) e é uma competência (RAMOS, 2006) exigida atualmente do trabalhador. Nesse sentido, é preciso nos questionar: a adaptabilidade, competência exigida atualmente pelo empresariado para a sobrevivência profissional do trabalhador e que também se encontra presente em alguns documentos norteadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), está relacionada a uma concepção de formação profissional integral ou tecnicista?

Diante de tão importante questionamento, o objetivo geral deste artigo é analisar a presença, nos documentos norteadores da EPT relacionados ao ensino médio, da competência da adaptabilidade, para identificar a que tipo de concepção de formação profissional essa competência pertence. Para tanto, buscaremos compreender as diferentes abordagens sobre o trabalho; analisar a competência da adaptabilidade ao mundo do trabalho na opinião do empresariado; identificar as principais concepções de formação profissional em disputa a partir da década de 1990; e compreender o sentido que adquire a competência da adaptabilidade nos documentos norteadores da EPT.

Conforme será apresentado de forma mais detalhada posteriormente, a competência da adaptabilidade é para o empresariado uma das competências mais importantes no que diz respeito à sobrevivência profissional do trabalhador em meio à competitividade. É, portanto, uma das características da visão instrumental e tecnicista em relação a uma das concepções de

trabalho existentes e faz parte da lógica neoliberal que, no contexto atual, tem a reestruturação produtiva como sua base material (ANTUNES, 2015). Como um dos atores em disputa e a fim de fazer prevalecer sua concepção de formação profissional na educação, o empresariado, através da competência da adaptabilidade, conseguiu impor sua demanda por uma formação tecnicista e voltada exclusivamente para o mercado de trabalho nos documentos norteadores da EPT.

METODOLOGIA

A abordagem escolhida para alcançar os objetivos da pesquisa será a qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa será bibliográfica e documental (SILVA; MENEZES, 2005). Na pesquisa bibliográfica, os principais temas abordados serão: o trabalho (SAVIANI *et al.*, 1994; MARX, 1983; COTRIM, 2012; MANFREDI, 2002); a reestruturação produtiva, contexto histórico de uma mudança significativa nas relações de trabalho e base material do neoliberalismo (ANTUNES, 2015); o neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016); e a adaptação (TOFFLER, 1970; FREIRE, 1996).

Na pesquisa documental, os documentos analisados estão direta e indiretamente relacionados a Educação Profissional e Tecnológica e ao ensino médio. São eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.395/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; a Resolução n. 02/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução n. 06/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e o Parecer CNE/CEB n. 11/2012 que trata da definição de novas orientações para a Educação Profissional e Tecnológica, como foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesses documentos, buscou-se analisar os temas: trabalho, adaptabilidade, formação integral e ensino médio. Além desses documentos, para compreender a opinião do empresariado em relação à importância da competência da adaptabilidade no atual mercado de trabalho, foram analisados o documento “Educação básica e educação profissional” da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e 06 (seis) entrevistas de empresários divulgadas em *sites* que abordam essa temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As diferentes abordagens sobre a categoria trabalho

O trabalho é objeto de diversas pesquisas e discussões acadêmicas. Várias áreas de estudo como a sociologia, a história e a psicologia, por exemplo, possuem inúmeras pesquisas sobre trabalho e relações de trabalho. Sobre o trabalho no seu sentido ontológico, conforme é pensado, principalmente, na área da educação, Saviani *et al.* (1994, p. 148) vão afirmar que:

A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho.

Nesse sentido, o trabalho não representa uma mera adaptação do trabalhador às mudanças produtivas em curso, mas o seu contrário, ou seja, de criação de oportunidades para transformar o meio e de adaptar esse meio às suas próprias necessidades. Para Ramos (2006), o trabalho em seu sentido ontológico “não se reduz ao sujeito, mas envolve todo o movimento contraditório de produção e reprodução da existência humana, estando o homem em relação dialética com a natureza e com os outros homens” (p. 68). Essa produção e reprodução marca a diferença entre homens e animais, pois deixa de ser biológica e meramente adaptativa (ANTUNES, 2015). Ricardo Antunes (2015) vai afirmar que em sua origem, o trabalho tem “uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo” (p. 142).

Esse sentido de trabalho como “atividade de plasmar a matéria natural de modo a adequá-la à finalidade humana” é “comum a toda história” (COTRIM, 2012, p. 51) da humanidade. Nesse sentido, o trabalho é considerado “como parte inerente ao ser dos homens” e “é a condição necessária para sua sobrevivência e subsistência” (NETO; AZEVEDO; ARIDE, 2019, p. 47).

Ainda sobre o trabalho, existem diversas abordagens e percepções em relação a seu significado ao longo da história (MANFREDI, 2002) que não negam sua característica ontológica e transformadora. Ele assume uma forma social diferente em cada modo de produção dominante numa determinada época. O trabalho na história da humanidade adquiriu uma característica e uma representação diferente à medida que o modo de produção de determinada sociedade se alterou. Apesar das mudanças (que afirmam seu sentido transformador), há algo em comum em relação ao trabalho na história humana: ele sempre foi importante no que diz respeito ao sustento do homem e sua preservação enquanto espécie, individual e coletivamente (NEVES *et al.*, 2018).

As concepções que se têm em relação ao trabalho, além de estarem ligadas as relações de produção, estão também associadas a interesses econômicos, ideológicos e políticos (BORGES, 1999). Também estão associadas a teorias e visões de mundo que divergem entre si, ou por vezes se interligam. Para Marx (1983), o trabalho como atividade planejada e consciente, transmite significado à natureza e isso diferencia o homem do animal. Assim, “é pelo trabalho que o homem transforma a si e à natureza, e, ao transformá-la de acordo com suas necessidades, imprime em tudo que o cerca a marca de sua hominidade” (NEVES *et al*, 2018, p. 319).

O trabalho também é entendido como atividade capaz de satisfazer anseios humanos, “de autorrealização” e fundamento “para construção do sujeito e de sua missão de vida” (NEVES *et al*, 2018, p. 320). Para Antunes (2015), o trabalho para fazer sentido deve ser livre e autodeterminado, além disso, deve emancipar e humanizar.

No entanto, Blanch (2003) sustenta que há representações negativas no que diz respeito a essa atividade humana: trabalho como castigo, como imposição, como esforço desmesurado e como função instrumental e pragmática. Aproximando as duas percepções, Backes (2012, p. 136) afirma que o trabalho “ao mesmo tempo em que é fonte de sofrimento e alienação, pode ser também, sob outro ângulo, um significativo instrumento de resgate do homem como sujeito, de reapropriação e emancipação, de aprendizagem e da prática da solidariedade e da democracia”.

O trabalho e as relações de trabalho estão em constantes transformações. Nem sempre essas relações foram e são humanizadoras. Em sua perspectiva histórica e determinada pelo modo de produção vigente de cada época, o trabalho assumiu características bem desumanizadoras. Na antiguidade clássica europeia tivemos o trabalho escravo, seguido da servidão no feudalismo e atualmente estamos na fase do trabalho assalariado sob o modo de produção capitalista. Esse trabalho assalariado ou remunerado está “associado à ideia de emprego” (MANFREDI, 2002, p. 31) que temos atualmente.

Entender o trabalho e suas diversas formas assumidas historicamente é também compreender que ele é movimento (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2002). Conforme essas “ideias pode-se considerar que o sentido do trabalho é oriundo de uma historicidade” (NEVES *et al*, 2018, p. 320). Diante dessas diferentes abordagens relacionadas ao trabalho, iremos buscar entender agora como essa atividade humana é abordada no capitalismo em sua fase atual: o neoliberalismo.

Trabalho e trabalhador no neoliberalismo

Durante o desenvolvimento da história humana, o capitalismo, desde seu surgimento, seguiu algumas fases: o capitalismo mercantil, o industrial e o financeiro (atualmente). Ele também se apresentou sob as configurações mais diversas e na atual conjuntura brasileira se apresenta sustentado pela economia neoliberal que tem a reestruturação produtiva como sua base material (ANTUNES, 2015).

Segundo Dardot e Laval (2016), após o fracasso do dogmatismo liberal clássico que acreditava na condução, através das “leis naturais” do mercado, “dos negócios governamentais” (p. 68), o neoliberalismo se apresentou como restauração desse pensamento. Aparecendo como “alternativa aos tipos de intervenção econômica e reformismo social” (p. 69), características do Estado de Bem-Estar Social, essa nova doutrina, “combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrado na concorrência” (p. 69). O neoliberalismo, faz “da concorrência o princípio central da vida social e individual” (p. 70). Em relação a concorrência, Dardot e Laval (2016) ainda irão afirmar que ela está relacionada, no vocabulário neoliberal, a adaptação, que torna-se nesse sentido, “a palavra de ordem da conduta individual” (p. 54) e passa a ser parte da lógica dessa doutrina.

A forma histórica e social assumida pelo trabalho no capitalismo sob a fase neoliberal tem a adaptação como “palavra de ordem da conduta individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54) num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. As mudanças organizacionais, característica da reestruturação produtiva, segundo o empresariado, demandam um profissional que apesar de ter de adquirir várias competências, terá de ter a fundamental habilidade de se adaptar frequentemente às mudanças no atual mercado de trabalho (MARQUES, 2019).

Alvin Toffler, já na década de 1970, realizava uma clara apologia à aquisição da adaptabilidade para obtenção do chamado sucesso profissional. Sobre esse profissional que hoje faz parte de um novo modelo de organização (flexível) que suplantaria o modelo burocrático, o autor (1970, p. 102) salienta que:

O homem vai encontrar inúmeras dificuldades para adaptar-se a este novo estilo de organização. Mas, ao invés de ser apanhado numa armadilha de um nicho imutável, capaz de esmagar a sua personalidade, sentir-se-á liberado, um estranho numa nova forma livre de mundo constituído por organizações cinéticas. Nesta paisagem estranha, sua posição estará constantemente se alterando e mudando, será uma posição fluida e variada. E os seus vínculos organizacionais, assim como os seus vínculos com as coisas, com os lugares e as pessoas, se acelerará a um índice cada vez mais frenético e mais rápido.

As afirmações de Alvin Toffler em relação ao novo modelo organizacional e ao trabalhador numa economia neoliberal são impositivas quando, por exemplo, ele afirma que “a aceleração da transformação e as novidades que se registram cada vez em maior número, no ambiente, pedem uma nova forma de organização, [e] pedem também uma nova espécie de homem” (p. 118). Num contexto de intensificação da reestruturação produtiva no Brasil, a Confederação Nacional da Indústria - CNI, abordou em documento (CNI, 1993) a necessidade da formação de um trabalhador que deva estar “aberto ao novo” e que seja “flexível para se adequar às diversas situações” (MELO, 2009, p. 906). E ainda, esse trabalhador deve ter o “perfil do trabalhador adaptado aos tempos de competitividade e de um mercado de trabalho em crise, devido ao desemprego generalizado” (p. 895).

Nessa nova fase produtiva, Toffler (1970) afirma que “as pessoas terão que aprender a desenvolver relacionamentos rápidos e intensos no exercício da tarefa, e aprender a suportar a perda de relacionamentos de trabalho de maior força de perduração” (p. 118). A quebra de vínculos, a instabilidade no emprego e a ênfase maior no individual mais do que no social, são marcas desse novo tempo que exigiria cada vez mais adaptação. O novo trabalhador é “um homem que, a despeito de suas muitas filiações, permanece basicamente descompromissado com qualquer tipo de organização” (TOFFLER, 1970, p. 122). Seu compromisso é com sua carreira e realização pessoal e com a solução de problemas temporários em grupos temporários formados na empresa. Condicionado economicamente, ele é forçado a se adaptar aos novos tempos, pois “a política neoliberal deve *mudar o próprio homem*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91, grifo do autor).

As empresas e as organizações flexíveis estão cada vez mais à procura do trabalhador adaptável. A adaptação para muitos empresários seria uma condição *sine qua non* para a inserção dele em suas organizações e um meio dele sobreviver em um mercado de trabalho altamente competitivo. Diante disso, faz-se necessário entender o que seria essa competência da adaptabilidade na opinião desse empresariado.

A adaptabilidade na opinião dos empresários

Num cenário econômico neoliberal, onde as empresas buscam se inserir num mercado competitivo, a competência da adaptabilidade é uma das exigências. Nesse mercado de trabalho, “não são as pessoas inteligentes as mais procuradas pelas empresas – são as mais adaptáveis e capazes de gerar soluções para os desafios dos empreendimentos” (ZANLUCA, 2015, n. p). Além disso, esses “profissionais deverão ser ‘multipotenciais’, saber realizar

múltiplas funções e adaptar-se para suprir as demandas do mercado de trabalho” (FERNANDES; SARAIVA; LOURENÇO, n. p). Para se adequar a essas mudanças que têm relação com os avanços tecnológicos, adaptar-se é uma necessidade (FERNANDES; SARAIVA; LOURENÇO, n. p). Mas o que seria essa adaptabilidade na visão empresarial?

A adaptabilidade seria uma aptidão, característica de várias espécies animais de se adaptar aos diferentes ambientes naturais. É um conceito discutido na área da biologia e que foi tomado emprestado também para ser usado no mundo do trabalho adquirindo um sentido de darwinismo social, onde os mais adaptados prevalecem. Na visão empresarial, a “adaptabilidade é a capacidade que um indivíduo tem de se adaptar, de acordo com as necessidades, situações e circunstâncias. Trata-se da aptidão de viver em condições diferentes daquelas às quais está naturalmente acostumado” (MARQUES, 2019, n. p). Seria uma habilidade a ser desenvolvida também naqueles que possuem resistência às mudanças. Ela seria ainda “uma das competências mais valorizadas no mercado de trabalho” e determinaria “a sobrevivência dos profissionais, tanto com relação à conquista daquela vaga tão desejada, quanto ao desempenho alinhado às novas exigências do mercado” (MARQUES, 2019, n. p).

Tem-se adaptabilidade quando:

É capaz de compreender que o mundo está em transformação contínua, e busca preparar-se ininterruptamente para as transformações que ocorrem nos métodos de trabalho, exigências profissionais e de conhecimentos, etc.;

Ao invés de criticar as mudanças, procura entendê-las, e adaptar-se da melhor forma possível ao novo ambiente;

Busca novos conhecimentos de maneira contínua, que possam ser proveitosos num ambiente seguidamente mais competitivo; (ZANLUCA, 2015, n. p)

Para o empresariado, a condição para o sucesso e diferenciação em relação aos milhares de trabalhadores que disputam uma vaga no mercado de trabalho é a adaptação. Adaptação que signifique aceitação, adequação e inserção “naquilo que o empregador precisa” (AGUDO, 2019, n. p). Denota passividade, apesar do discurso “frisar que esta adaptação não deve ser feita de forma passiva” (AGUDO, 2019, n. p). É importante salientar como esse discurso revela que a adaptação exige ausência de crítica (ZANLUCA, 2015, n. p). E ainda, de menos crítica e mais aceitação, pois os trabalhadores adaptáveis são aqueles que “criticam menos as consequências de determinada modificação” (MARQUES, 2019, n. p).

A formação do trabalhador adaptável, como vimos, faz parte da lógica do liberalismo. Baseados nessa lógica, os empresários buscam um trabalhador disposto a se ajustar a reestruturação da produção em curso em suas organizações. Nessa lógica, a adaptabilidade adquire sentido numa atividade que tem função meramente instrumental e pragmática, voltada

exclusivamente para atender as demandas do mercado competitivo. Ela descaracteriza o sentido do trabalho como atividade transformadora e desumaniza o trabalhador quando lhe nega o poder de decidir, de escolher e de exercer as competências do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Segundo Sennet (2005), esse mesmo trabalhador se transforma numa “colagem de fragmentos em incessante vir a ser, sempre aberto a novas experiências” e assim não encontra “espaço para avaliar a gravidade e a dor do fracasso, se o fracasso é apenas mais um incidente” (p. 159-160). Algumas consequências físicas e psicológicas estão relacionadas a essas recorrentes mudanças e adaptações a um novo ambiente de trabalho. Para Sennet (2005), o frequente recomeço em um trabalho e a frequente exposição a riscos pode danificar o caráter do trabalhador. Laços cada vez mais fracos em um ambiente de convívio temporário “limita o amadurecimento da confiança informal” (p. 24) e contribui para o declínio da lealdade.

Por tudo isso é importante entender o trabalho em seu sentido ontológico e problematizar sua forma assumida historicamente num contexto de economia neoliberal. Entender também o que se espera do trabalhador na reestruturação produtiva. Quando compreendemos o trabalho, assim como suas diferentes abordagens, conseguimos compreender as disputas no campo da educação, principalmente as que se dão na educação profissional, responsável pela formação desses futuros trabalhadores.

As concepções de formação profissional: a tecnicista e a integral

Nesse novo cenário que se configurou no mundo do trabalho, a educação passa a ser vista como estratégica e alvo de implementação de políticas específicas. Rodrigues (2002) irá pontuar que após a educação ser convocada a “resolver as demandas da industrialização fordista; a educação está sendo agora conclamada a atender às novas demandas do padrão de acumulação flexível” (p. 115). Segundo Ferretti (2003, p. 328), “uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental”.

É muito importante, portanto, identificar como a educação tem estado no centro de uma disputa entre uma formação que pretende adequar o futuro trabalhador a reestruturação produtiva (FERRETTI, 2003), e que tem a competência da adaptabilidade como uma importante característica dessa visão tecnicista e meramente instrumental do trabalho, e outra, voltada para uma formação integral que prioriza o desenvolvimento dos aspectos humanos desse trabalhador e que vão além de uma adaptação que signifique passividade e

conformismo. Essa disputa começa a ganhar contornos mais definidos a partir da década de 1990 em governos neoliberais, que conseguem imprimir nas políticas educacionais desse período suas concepções de educação para o trabalho.

Para Manfredi (2002), a Educação Profissional “se mantém num lugar de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade” (p. 50). Dentre os atores que atuam nesse campo, Manfredi (2002) cita: trabalhadores, empresários, gestores do Estado, educadores, setores organizados dos movimentos sociais e Igreja. Esses atores, por vezes, estabelecem “confrontos político-ideológicos que retratam diferentes interesses e orientações de classe” (p. 58):

Assim, entre as diversas concepções, há desde as que consideram a Educação Profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos (MANFREDI, 2002, p. 57).

É numa concepção de formação profissional tecnicista, centrada na “racionalidade técnico-instrumental” e que é “voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo” (MANFREDI, 2002, p. 57) que a competência da adaptabilidade descrita pelo empresariado faz todo o sentido. Numa formação integral, voltada para a construção de “sujeitos coletivos e históricos” (p. 58), predomina a superação da “dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços” (BRASIL, 2013, p. 207).

Segundo seus documentos norteadores, a EPT busca contribuir na melhora das condições de trabalho, “propiciando aos trabalhadores os necessários instrumentos para que possam romper com os mecanismos que os habilitam exclusivamente para a reprodução do *status quo* do capitalismo” (BRASIL, 2013, p. 212). E ainda, ela não deve ser vista apenas como um lugar de formação de trabalhadores para o mercado de trabalho (BRASIL, 2013), mas o que se percebe nesses mesmos documentos é um incentivo a aquisição de competências que só tem sentido numa formação tecnicista. Como Freire (1996), acreditamos que além do ensino técnico, é preciso uma formação humana e integral que priorize as capacidades do sujeito de escolher, de decidir, de criticizar o mundo e de transformar esse mundo, através do trabalho e de outras práticas sociais.

Percebemos também na análise dos documentos em relação à categoria trabalho, que, apesar de sua referência na Educação Profissional estar relacionada ao seu sentido ontológico, não há uma discussão sobre a forma assumida por ele durante a história e numa economia neoliberal. Diante disso, faz-se necessário uma análise sobre a competência da adaptabilidade nesses documentos, principalmente nos relacionados ao ensino médio, etapa que representa a preparação para o mundo do trabalho e também para a continuação dos estudos (BRASIL, 1996), com o fim de atestar o que foi estudado até aqui, onde afirmamos que essa competência é uma das características da lógica neoliberal que se reproduz numa formação profissional tecnicista.

A competência da adaptabilidade no Ensino Médio

O ensino médio é uma etapa que “se constitui em responsável pela terminalidade do processo formativo do estudante da Educação Básica, e, conjuntamente, pela preparação básica para o trabalho e para a cidadania” (BRASIL, 2013, p. 39). Em seu projeto político pedagógico, essa etapa precisa levar em consideração a “análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva” (p. 178-179). No que diz respeito à realidade brasileira, será preciso entender um importante momento histórico antes de nos adentrarmos na competência da adaptabilidade nos documentos relativos ao ensino médio.

A partir da década de 1990, houve um debate no que diz respeito à reforma do ensino médio e do ensino profissionalizante. Esse debate se deu num momento de “mudanças técnico-organizativas com a adoção do padrão capitalista de acumulação flexível”, gerando “contradições entre o ‘velho sistema educacional’ e as novas necessidades de educação para o trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 107). Nessas discussões ocorridas “no período precedente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996” (p. 108), estavam em disputa diferentes concepções de educação profissional. Nesse sentido, Manfredi (2002) afirma que a reforma “implantada nas duas últimas gestões do governo FHC é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira” (p. 114).

Um dos atores presentes na disputa sobre a concepção de educação profissional foi a CNI como já visto. Segundo Melo (2009), em seu documento “Educação básica e formação profissional” a CNI foi protagonista em relação a algumas questões que posteriormente foram sendo discutidas nas políticas educacionais e consolidadas em alguns documentos orientadores, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ainda sobre essa questão, Ferretti (2003) afirma que “no plano das medidas práticas, os

setores dominantes, com destaque para o empresariado”, fizeram todo o tipo de *lobby*, “visando interferir no conteúdo da LDB, então em discussão, ou na elaboração de medidas provisórias e decretos que contemplassem seus interesses” (p. 321). É nesse contexto que essa legislação aborda uma característica da concepção de educação de viés tecnicista: a formação de um trabalhador adaptado às mudanças em curso no mercado de trabalho. Sobre esse período, Ferretti (2003, p. 331) afirma que:

Nas proposições da reforma educacional brasileira, o que se privilegia é o estabelecimento de uma relação adaptativa às mudanças que estão se operando no campo do trabalho, de modo que, com o desenvolvimento de competências superiores, os alunos se tornem, futuramente trabalhadores mais produtivos e cidadãos mais comprometidos.

A lógica de “adaptação dos trabalhadores à reestruturação produtiva” (RAMOS, 2017, p. 28) passou a servir, na LDB, de competência a ser exigida no ensino médio, com reflexo em outros documentos, entre eles, a Resolução n. 02/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Na seção IV da LDB que trata do Ensino Médio, o art. 35 determina que essa modalidade tenha como finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” (BRASIL, 1996, p. 12). É importante salientar como o termo “ocupação” assume aqui o sentido de cargo, e também de tarefa que será exercida pelo futuro trabalhador. Essa finalidade se aproxima daquilo que o documento da CNI (1993) definiu para o sistema educacional: a de que ele “forme um homem auto-realizado, com instrução tão completa e geral que o torne capaz de se recambiar nas diversas tarefas e qualificações que a nova empresa exigirá” (p. 15).

Nos documentos analisados que abordam a importância da competência da adaptabilidade, não há um esclarecimento sobre o que significaria se adaptar às mudanças no mercado de trabalho em curso, mas pelo histórico é possível inferir que ela é uma característica da formação profissional tecnicista defendida pelo empresariado. Os únicos documentos que permitem identificar essa adaptabilidade com a formação tecnicista são o Parecer CNE/CEB n. 11/2012 e as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica. Esses documentos afirmam que a formação profissional do final do século passado “limitava-se ao treinamento operacional para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos respectivos postos de trabalho” (BRASIL, 2013, p. 208). Essa afirmação insere a adaptabilidade no contexto de produção fordista, mas não a identifica como parte importante também da lógica neoliberal dentro do capitalismo. Os

documentos vão também sustentar que essa concepção de formação profissional tecnicista precisa ser superada por uma formação integral e humana.

O sentido de uma adaptação que é tão somente acomodação e que depende de cada vez menos criticidade deve ser questionado, como bem salienta Freire (1996), ao identificar a adaptação com a acomodação. Essa noção deturpada de adaptação também pode ser usada com uma finalidade de manter a resignação diante de uma exploração, de passividade e de aceitação acrítica a um trabalho sem sentido (ANTUNES, 2015). A adaptação tem sua importância num primeiro momento se for interpretada como integração, mas precisa ser superada posteriormente para não se tornar uma condição permanente, pois, para Freire (1996), essa “integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (p. 36-37).

A formação de trabalhadores para uma adaptabilidade meramente instrumental é exigência antiga. Lippmann (2011 *apud* DARDOT; LAVAL, 2016), referência liberal, afirma que: “É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação” (p. 92). Para Freire (1996), na ideologia neoliberal “só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” e isso se dá através de uma educação que tem o treino puramente técnico como uma ferramenta “indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência” (p. 22). Ainda segundo Freire (1996), “o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (p. 84).

O trabalhador em frequente adaptação é um espectador da história, não um sujeito dela. Esse trabalhador precisa “encontrar seu lugar nesse ‘novo mundo’ se quiser ter um amanhã na carreira” (SANTOS, 2010, n. p), mas não de maneira meramente adaptativa ao ambiente de trabalho como quer o empresariado, e sim, de maneira a adaptar o ambiente a si e transformá-lo através do seu trabalho (SAVIANI *et al.* 1994). A Educação Profissional e Tecnológica tem esse papel importante de formar integralmente esse futuro trabalhador que deverá romper com essas determinações que o querem em permanente adaptação as demandas do mercado competitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que o trabalho atualmente já não garante estabilidade, a adaptação às constantes mudanças de ocupação profissional passa a fazer parte da estratégia empresarial. A

adaptabilidade passa a ser um fator importante num ambiente de trabalho em mutação e que já não pode garantir a permanência desse trabalhador para se integrar e se inserir de maneira a tomar decisões, pois sua passagem pode ser tão rápida a ponto de ele não construir nenhum vínculo, nem com a organização e nem como os seus iguais: os trabalhadores. Nesse sentido, a adaptação frequente do trabalhador pode desumanizá-lo e impedi-lo de fazer escolhas, de decidir, de usar sua criatividade, características essas que afirmam nossa humanidade.

Não negamos a importância da adaptação em um primeiro momento num novo ambiente de trabalho, mas a sua permanência como condição para manter-se empregado. Mais que “entender as mudanças, conhecer e aceitar suas forças e deficiências” para alcançar “o caminho da autoconfiança e do sucesso” (MONTEIRO, 2019, n. p), será preciso transformar o ambiente de trabalho, propor soluções criativas, criticar uma determinada maneira de trabalhar e construir um ambiente solidário e cooperativo. Devemos refletir sobre uma exigência empresarial que afirma que temos que nos “adaptar às mudanças por questão de sobrevivência no mercado de trabalho” (SANTOS, 2010, n. p) e lutar para que isso não seja tão decisivo assim na nossa vida profissional. Outra questão importante que deve ser observada tem relação com a condição imposta pelo empresariado no que diz respeito à aquisição da competência da adaptabilidade, pois se não a tem, “sua sobrevivência profissional está em perigo” (ZANLUCA, 2015, n. p).

A lógica neoliberal de adaptabilidade à reestruturação produtiva, que passou a servir, na LDB, de competência a ser exigida ao estudante do ensino médio e que foi influenciada pelo empresariado, tendo seu maior representante a CNI, deu um sentido claramente instrumental para a formação profissional. Diante de afirmações de parte desse empresariado, como a que diz que “uma carreira de sucesso, inclusive, somente é possível quando o profissional possui adaptabilidade” (MARQUES, 2019, n. p) e outra que sustenta que “este profissional é o que terá maiores chances de, não apenas manter seu cargo, mas progredir na carreira” (AGUDO, 2019, n. p), a competência da adaptabilidade só faz sentido numa formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho e para satisfação dos interesses dessa classe.

Ressaltamos a importância desse estudo e esperamos poder contribuir numa reflexão que traga benefícios a professores, estudantes e trabalhadores em geral. Reiteramos nossa defesa de uma formação integral que tenha a finalidade de romper com as determinações econômicas que desumanizam o trabalhador e que acabam por reforçar a dicotomia num ambiente de trabalho onde um grupo privilegiado decide e outro apenas se adapta ao que se decidiu. O trabalhador precisa se entender sujeito da história, e nesse sentido, a Educação

Profissional e Tecnológica que tenha uma concepção de formação profissional integral pode oferecer a ele a possibilidade de diferenciar-se de um sujeito meramente adaptável às demandas do mercado competitivo.

REFERÊNCIAS

AGUDO, S. Adaptabilidade profissional é fundamental para se destacar no mercado de trabalho brasileiro. **RHPortal**, 1 de ago. de 2019. Disponível em: <<https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/adaptabilidade-profissional-fundamental-para-se-destacar-no-mercado-de-trabalho-brasileiro/>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Boitempo Editorial, 2015.

BACKES, A. L. Trabalho e subjetividade: sofrimento psíquico em contexto de mudanças organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 6, n. 14, p. 117-138, 2012.

BLANCH, J. M. Trabajar en la modernidad industrial. In: BLANCH, J. M. (Org.). **Teoría de las relaciones laborales: fundamentos**. Barcelona: UOC. 2003. p. 19-148.

BORGES, L. O. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3, n. 3, p. 81-107, 1999.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 09 nov 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11663&Itemid=>>. Acesso em: 09 nov 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 11/2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 26 de março 2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE

ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBEROAMERICANAS, 6., 1993, Salvador, BA. **Educação básica e formação profissional**. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

COTRIM, V. **Trabalho produtivo em Marx**: Velhas e novas questões. São Paulo: Alameda, 2012.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, M.; SARAIVA, J.; LOURENÇO, M. Profissões do futuro exigem versatilidade. **Jornal Correio Braziliense**. Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/transformacoes-no-mercado-de-trabalho-devem-extinguir-ocupacoes-tradicionais-e-criar-novas-carreiras>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, R. L. L.; (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 318-334.

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

FRIGOTTO; CIAVATTA, M. (Org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

MARQUES, J. R. O que é adaptabilidade? **Instituto Brasileiro de Coaching**, 04 de jul. de 2019. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/o-que-e-adaptabilidade/>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Economistas, v. 1).

MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 893-914, 2009.

MONTEIRO, L. Adaptação é questão de sobrevivência profissional. **Jornal Estado de Minas**, 7 de março de 2019. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/emprego/2019/03/07/interna_emprego,1036005/adaptacao-e-questao-de-sobrevivencia-profissional.shtml> Acesso em: 01 de nov. de 2019.

NETO, N. A.; AZEVEDO, R. O. M.; ARIDE, P. H. R. Trabalho como princípio educativo: Uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 2, n. 2, 2019.

NEVES, D. R. *et al.* Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 16, n. 2, p. 318-330, 2018.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. **Concepção de ensino médio integrado**. Seminário da Secretaria Estadual de Educação do Pará. 2008.

_____. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempo de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 103-116.

SANTOS, A. Como se adaptar às mudanças no mercado de trabalho? **Administradores.com**, 1 de jul. de 2010. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/como-se-adaptar-as-mudancas-no-mercado-de-trabalho>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.

SAVIANI, D. *et al.* **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SENNET, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

TOFFLER, A. **O choque do futuro**. 3 ed. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Record, 1970.

ZANLUCA, J. C. Adaptabilidade - a sobrevivência do profissional. **Guia trabalhista**, 29 de set. de 2015. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/adaptabilidade.htm>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.

A ARTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL: CONCEPÇÕES E MATERIAIS DIDÁTICOS FAVORÁVEIS AO ENSINO DE ARTE

Alexsandro da Silva Lima ¹
Vanessa Alves Honorato da Silva ²

RESUMO

Este trabalho surgiu da necessidade de estudar a importância da Arte/Educação na formação da identidade cultural da criança. A pesquisa, assim, buscou fundamentar-se, sobretudo na teoria elaborada por Ana Mae Barbosa sobre a Arte/Educação e estudos sobre a Identidade e Cultural abordado por Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia, ou seja, ambos destacam a importância da Arte e da Cultura na formação da identidade cultural da criança, formando assim, sujeitos críticos, reflexivos e autônomos, diante de suas realidades. A pesquisa também objetivou suprir as lacunas existentes nesse campo de estudo tão pouco pesquisado, pois a Arte e a Cultura Popular são vistas na escola de modo separado, e quando juntas apenas em datas comemorativas ou em uma visão de folclore. Bem como, analisamos as concepções de um professor dos anos iniciais e aqueles embutidos nos materiais didáticos utilizados nas aulas de Arte. Assim, limitamo-nos a dois focos específicos: levantar as concepções de um professor sobre Arte e seu ensino e caracterizar os principais aspectos ligados a Arte/Educação, que se encontram no material didático que este professor utilizava. Diante disso, compreendemos que a prática do educador e sua concepção sobre a Arte e a Cultura, são extremamente importantes para conscientização do estudante sobre a relevância de ambas, ou seja, para o incentivo ao respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural, bem como, para o seu processo de formação como cidadão e para exercer o seu papel na sociedade, de forma responsável e consciente.

Palavras-chave: Arte/Educação, Cultura popular, Formação da identidade cultural, Concepção do Professor.

INTRODUÇÃO

A Arte e a Cultura Popular são temas articulados que deveriam ser valorizados e vivenciados dentro do cotidiano escolar, pois ambos contribuem na formação do cidadão reflexivo e participativo. Ao conhecer a arte produzida em sua própria cultura, o sujeito conhece a si mesmo, percebendo-se como ser histórico, social e cultural, capaz de modificar o futuro e tomar propriedade de suas ideias e concepções, podendo assim

¹ Mestrando em Ciências da Educação da Universidad Del Sol - PY, alexsandrolima16@hotmail.com;

² Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco - PE, nessahonorato@hotmail.com.

atuar criticamente, com princípios éticos, superando preconceitos e agindo socialmente para transformar sua realidade.

Contribuindo com esse pensamento, Freire (1996) salienta, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, a importância do reconhecimento da identidade cultural, pois, no processo de ensino e aprendizagem, há o desenvolvimento cognitivo, reflexivo, crítico e criativo, fatores esses que contribuem muito na prática educativo-crítica, para que o sujeito possa “[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicativo, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (p. 46).

Desta forma, a Arte por ser um conhecimento que nos ajuda a interpretar o mundo é parte integrante da cultura, e sua experiencição no contexto escolar, apresenta-se de fundamental relevância como agente transformador da sociedade e na construção do sujeito crítico, reflexivo e autônomo.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, buscou suprir as lacunas existentes nesse campo de estudo tão pouco pesquisado, pois a Arte e a Cultura Popular são vistas na escola de modo separado, e quando juntas apenas em datas comemorativas ou em uma visão de folclore.

Sendo assim, este estudo configurou-se a partir da questão: Quais as concepções do professor dos anos iniciais e aquelas inseridas nos materiais didáticos utilizados no ensino de Arte, que influenciam a formação da identidade cultural dos estudantes?

Com base neste questionamento, o objetivo geral da pesquisa foi Analisar as concepções de um professor dos anos iniciais e aqueles embutidos nos materiais didáticos utilizados nas aulas de Arte. E de acordo com o objetivo geral, nos limitamos em dois focos a dois focos específicos: 1) Levantar as concepções de um professor sobre Arte e o Ensino de Arte. 2) Caracterizar os principais aspectos ligados a Arte e ao Ensino de Arte que encontravam-se no material didático que este professor utilizava.

Com isso, o objeto de pesquisa é a Arte e a Cultura no processo de ensino e aprendizagem, isto é, a pesquisa nasceu da necessidade de perceber o porquê da falta de incentivo para a Arte e para a Cultura Popular como conhecimentos integrantes do currículo escolar, pois, observamos que neste sentido não há o respeito e a valorização da Arte e da Cultura com práticas pedagógicas e ações nas quais os alunos possam perceber e valorizar o que eles vêm e consideram Arte, e também o que a sociedade considera como Arte e Cultura.

Atualmente, nota-se que a maneira comum de se trabalhar a Arte e a Cultura na escola é com uma forma conservadora, com técnicas e exposições de obras e

objetos de arte de modo descontextualizado, não possibilitando a criação de inteligibilidades e nenhuma valorização e conscientização dos estudantes de que a Arte e Cultura são também importantes para o seu processo de formação como cidadão, ou seja, para exercer o seu papel na sociedade, de forma responsável e consciente.

Desta forma, compreende-se que através da Arte e da Cultura vivenciadas no cotidiano escolar, o sujeito seja capaz de conquistar a sua autonomia, criticidade frente às questões sociais que o cerca, e ser capaz de constituir sua identidade pessoal e coletiva, além de ter isso como uma prática que deve ser vivenciada durante todo o ano letivo, com atividades lúdicas e criativas que oportunizem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, que pode favorecer o processo de ensino aprendizagem de modo mais contextualizado.

Nessa perspectiva, Ana Mae Barbosa (1991) propõe que ao se trabalhar com a Arte/ Educação nas escolas brasileiras o ideal seria “[...] a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente [...]” (p. 24), com a finalidade de que os mesmos se apropriem e se familiarizem com os costumes e valores de sua comunidade, tomando-os como elementos relevantes na construção da sua identidade, pois assim poderá se considerar como parte integrante na história da sua localidade e de seu povo, sem é claro, deixar de ter acesso e vivenciar os códigos da cultura erudita, pois esses são conhecimentos culturais dominantes. Como enfatiza Barbosa (1998):

Isto deveria ser o objeto da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (Id., 1998, p. 14).

Sobre o direito de todo e qualquer cidadão ao acesso a Arte e a Cultura, independentemente de sua crença religiosa, organização política, classe social e econômica, Strazzacapa (2008) acrescenta que “Permitir as pessoas que tenham acesso às diferentes formas de linguagem e, conseqüentemente, aos códigos de interpretação dessas linguagens representa um passo na direção da democratização dos bens culturais, logo da arte” (p. 88).

Com isso, entende-se que democracia não é apenas a participação popular através da representação do voto, mas é também a aquisição da cultura na qual está inserido e a construção da identidade cultural do sujeito.

Então, sendo a Arte e a Cultura fatores que dialogam entre diferentes sujeitos culturais, estas se apresentam de fundamental relevância e com diversas possibilidades de conexão, ou melhor, como uma forma de divulgação e desenvolvimento da cultura popular no contexto escolar, pois possuem uma relação com todos os conteúdos e disciplinas.

A Arte na escola, de acordo com Barbosa (1998), pode ser um meio muito interessante de provocar o diálogo intercultural, partindo do pressuposto de que os grupos humanos são heterogêneos e não homogêneos. Deste modo, a prática do educador e sua concepção sobre a Arte e a Cultura são extremamente importantes para conscientização dos estudantes sobre a relevância de ambas para o incentivo ao respeito às diferenças e valorização da cultura, de modo geral.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa segue uma perspectiva predominantemente qualitativa (OLIVEIRA, 2008), uma vez que a preocupação central é de analisar as concepções de um professor dos anos iniciais e aquelas embutidas nos materiais didáticos utilizados nas aulas de Arte. A análise realizada na pesquisa foi a Análise do Discurso, que segundo Orlandi (2012) é a forma de interpretar o que é dito, considerando também o não dito, bem como, o que dizemos tem relação com o que pensamos e o nosso pensamento está interligado com a linguagem do próprio mundo.

O participante da pesquisa foi um professor de uma escola da Rede Municipal de Lajedo, selecionado a partir dos seguintes critérios: disponibilidade em participar da pesquisa e fazer parte do quadro de funcionários de uma escola municipal dessa cidade.

Dessa forma, imbuídos de princípios éticos, obtivemos o consentimento do participante para o uso de suas falas, assim como foram delimitados os espaços físicos, nos quais foi realizada a pesquisa, mantendo sempre o compromisso de fidelidade às informações obtidas, de modo que a ética e o respeito ao participante prevaleçam.

No presente trabalho, discutimos as concepções de um professor dos anos iniciais, sobre o papel da Arte na formação da identidade cultural dos estudantes e analisamos os materiais didáticos utilizados no ensino de Arte desse professor.

Diante disso, a pesquisa de campo foi realizada nos dias 10 de julho de 2015 e 04 de dezembro de 2015, as sextas-feiras, pois as aulas de Arte eram nesse dia, em uma escola localizada no município de Lajedo, no horário de 07h 30min. a 11h 50min.

Como já citado os dados foram coletados por meio da observação de uma aula de Arte ministrada pelo professor e através de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, feitas com o professor participante da pesquisa.

Inicialmente, a aula foi observada apenas no primeiro dia de visita (pois, no segundo dia, as crianças estavam realizando provas finais, então, no segundo dia observamos apenas os materiais didáticos utilizados nas aulas de arte, como: imagens impressas, cartazes e produções dos estudantes).

Assim, durante a observação realizada no primeiro dia, seguimos um roteiro pré-elaborado, visando observar a aula de Artes que aconteceu depois do recreio as 10h19.

Durante os dois dias de visitas, fizemos com o professor as entrevistas: semiestruturada e estruturada, na hora do recreio (as 10h00), com o foco de conhecer suas concepções sobre Arte o Ensino de Arte, os materiais utilizados por ele durante suas aulas, entre outros aspectos.

Entretanto, percebemos que durante a primeira entrevista (semiestruturada) ainda não tínhamos uma relação muito aprofundada com o entrevistado, bem como, com o universo da pesquisa. Com isso, as respostas obtidas por muitas vezes, foram um tanto vagas e superficiais.

Porém, na segunda entrevista (estruturada), já conhecíamos mais o professor entrevistado, tínhamos observado a uma aula dele, nos aprofundamos mais nas leituras sobre o tema da pesquisa e fizemos um roteiro de perguntas muito mais elaborado e completo, com questões sobre: sua formação acadêmica, tempo de atuação em sala de aula e as turmas em que atua e já atuou, como eram as aulas de Arte em seu tempo de escola, os teóricos em que se baseava, sua concepção sobre Arte e Cultura, entre outras questões.

Deste modo, optamos por utilizar em nossa análise apenas as respostas e dados da segunda entrevista (estruturada), tendo em vista que, ela estava mais completa para contemplar os objetivos e responder a pergunta de nossa pesquisa.

Assim, após as visitas, analisamos os dados coletados com as observações e entrevistas, verificando e identificando as concepções do professor e os materiais utilizados nas aulas de Arte, tendo como base também na análise, as referências teóricas pesquisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise desse trabalho foi realizada a partir do pensamento de Orlandi (2012) que ressalta a análise de discurso como uma ciência não exata, sendo assim, uma ciência de interpretação, isto é, na análise do discurso a linguagem não é transparente, pois ela não visa apenas transmitir informação, mas ela guarda sentidos- visões de mundo- que podem ser interpretados.

Nessa perspectiva, a autora diz que:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos (ORLANDI, 1996, p.9).

Nesse sentido, a autora diz que o discurso é o “lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia” (p. 17). A autora ainda ressalta sobre a linguagem que: “[...] nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo [...]” (ORLANDI, 2012, p. 37). Isto é, o discurso carrega em si as experiências, ideologias e concepção de mundo de uma pessoa, o que interfere no seu discurso e no modo de compreender e interpretar a sua realidade.

Nesse sentido, a Análise de Discurso possibilita de forma efetiva que os leitores se situem melhor no confronto com “a linguagem e, por ela, com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos, com a história” (ORLANDI, 2012, p. 11), facilitando assim, na compreensão das ideologias e concepções do professor participante da pesquisa, sobre a Arte na formação da identidade cultural de seus estudantes.

Nessa perspectiva, de acordo com o primeiro objetivo da pesquisa, isto é: levantar as concepções de um professor sobre a Arte e o Ensino de Arte. Para tanto, realizamos uma entrevista estruturada, afim de conhecer mais sobre suas experiências pessoais, tais como: suas memórias significativas das aulas de Arte na infância e na sua formação acadêmica. E do ponto de vista de suas experiências profissionais, tais como: de que modo elaborava suas aulas de Arte, quais as dificuldades enfrentadas nesse processo, as principais teorias em que se fundamentava, suas concepções sobre a Arte e a Cultura.

Já com relação ao segundo objetivo que foi caracterizar os principais aspectos ligados a Arte e ao Ensino de Arte que encontram-se no material didático que esse professor utilizava, também recorreremos a entrevista e a observação para conhecermos as relações existentes entre a prática pedagógica e as concepções desse professor. Assim, interpretar como se dava o Ensino de Arte, sua prática e importância para a formação da identidade cultural dos estudantes.

LEVANTAMENTO DAS CONCEPÇÕES DE UM PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE ARTE E O ENSINO DE ARTE.

Nesse primeiro tópico abordamos o primeiro objetivo da pesquisa realizada que foi fazer o levantamento das concepções de um professor do ensino fundamental sobre Arte e o Ensino de Arte, para tanto, interpretamos o discurso desse professor, através da entrevista estruturada realizada.

Realizamos a nossa pesquisa em uma escola municipal, situada na periferia de Lajedo, na qual o professor entrevistado atuava a 1 ano na turma do 1º ano, turma que realizamos as observações. Essa turma era composta por 27 estudantes, estando presente no dia da observação apenas 18 estudantes. Essas crianças moram em uma comunidade muito pobre de um bairro considerado muito perigoso, distante do centro da cidade.

O professor também já atuou durante 1 ano em duas escolas públicas no município de Garanhuns, do 1º ao 4º ano e já atuou durante a disciplina de Estágio, na sua graduação em Pedagogia, na Educação Infantil. Sua formação inicial foi no Ensino Médio, depois fez Licenciatura em Pedagogia (UFRPE) e atualmente está fazendo uma graduação em Design (UFPE).

Nossa formação pessoal, seja ela psicológica, afetiva, cognitiva ou conceitual, depende de nossas experiências, memórias e nosso contexto social. Por isso, para compreendermos a concepção desse professor precisamos conhecer suas memórias pessoais e profissionais. Assim, através de uma entrevista estruturada realizada com o professor, perguntamos:

❖ Como eram as aulas de Arte quando você era estudante? Faça um breve relato.

“Na época que eu estudava eram aquelas aulas bem batidas, que a pessoa encontra em quase todo canto ainda: que era cor e desenho, recortar, colar bolinhas de papel, essas

coisas, mas eu gostava das aulas, pois era o único momento que a pessoa tinha, mesmo dessa forma mais contida, de exercitar a criatividade. Mas, eu me lembro até hoje que era na sexta-feira e era um momento de alegria, então a gente mesmo daquela forma errada, digamos assim, era um momento de expressão da gente, que a gente conseguia se sentir mais livre para expressar nossas ideias”.

Com a fala desse professor, podemos perceber que as aulas de Arte não eram muito valorizadas e que as atividades desenvolvidas não faziam nenhuma contextualização com a realidade dos estudantes, bem como, pouco estimulavam a criticidade, autonomia e criatividade dos mesmos, pois disponibilizavam poucos materiais, segundo o professor, com atividades muito simplórias, provavelmente sem nenhuma fundamentação teórica, era o fazer pelo fazer, vinculado a concepção de Educação Artística (a Arte como atividade).

Nesse relato ainda podemos perceber que as aulas eram aconteciam na sexta-feira, não muito diferente da nossa realidade hoje (falo por experiência própria como professora), na qual as aulas de Arte, ainda acontecem no último horário da sexta-feira, sendo um dos poucos momentos em que as crianças podem se expressar, quando podem.

Essa prática, priva os estudantes de conhecerem sua própria cultura e de se reconhecerem como ser histórico, social e cultural, transformador de sua realidade. Entretanto, segundo nosso entrevistado, esse ainda era um dos únicos momentos de alegria, criatividade e que segundo ele, “[...] conseguia se sentir mais livre para expressar nossas ideias”.

O que não foi dito, mas é possível perceber no discurso desse professor, é que mesmo com uma aula de Arte “tão pobre e sem fundamentos”, se podemos assim dizer, esse professor gostava delas e esses momentos o marcaram, de modo que ele conseguia se “sentir livre” para expressar suas ideias, o que significa um dos princípios da Arte/Educação, o fazer artístico (criação).

Em seguida, perguntamos ao professor:

❖ *Hoje, a partir da sua formação no curso de Pedagogia, como você vê que as aulas de Arte eram antigamente?*

“Elas não estimulavam a criticidade, e muito pouco a criatividade. Eu me lembro no Ensino Fundamental, acho que foi na primeira série ou segunda série, que era uma coruja pra colorir mesmo, e eu pinteï a coruja toda colorida, ai a professora questionou como assim, uma coruja toda colorida? E eu disse eu pinteï nas cores do arco-íres. Pra você vê que era cortado e é cortado ainda hoje, essa criatividade nas crianças. [...] a criança não podia se expressar nem através das cores na pintura [...]”.

A memória desse professor, nos mostra que mesmo após sua formação acadêmica, ainda considerava errôneas as aulas de Arte que teve, pois, as mesmas, não consideravam o estudante, nem tão pouco sua criatividade e forma de pensar, eram dadas atividades, nas quais, os professores já sabiam o que esperar dos educandos, sendo essas, predefinidas, sem o objetivo de trabalhar com a criatividade e a criticidade deles.

Porém, sabemos que o professor deve considerar e respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como, vê-los além de meros receptores de conteúdos, mas como seres pensantes, construtores de seu conhecimento e consequentemente de sua história (FREIRE, 1996).

Por meio dessa fala, podemos perceber ainda que esse professor gostava muito das aulas de Arte, expressava-se através das cores, quando lhe era permitido, e se sentia livre nos momentos que trabalhava com sua criatividade. Assim, mesmo de modo rudimentar, a Arte tinha uma grande influência e importância na vida dele. Tanto que no curso de Pedagogia ele fez seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no campo da Arte/Educação e atualmente está concluindo seu curso de Design na UFPE.

Não chegamos a questionar durante a entrevista se houve algum educador de Artes que o marcou, de uma forma positiva ou negativamente, mas no seu discurso ele acabou citando uma professora que o marcou de modo negativo, entretanto, o motivou por outro lado, a questionar, por que ele não poderia pintar a coruja colorida?

Sobre isso, continuamos a entrevista perguntando:

❖ **Qual a importância da disciplina para você? Por quê?**

“Considero Arte criar, uma disciplina muito importante, não a mais, acho que ela engloba tudo e ela vai desenvolver muito essa parte crítica na criança, além da criatividade vai exercitar a mente, pois eu acho que a Arte abre o olhar da criança pro mundo. Uma criança que tem uma aula de Arte bem dada, ela não vai ser um adulto

que vai aceitar as coisas dadas como prontas... não! Ela vai questionar, ela vai ter outra visão do mundo que nos rodeia”.

Entendemos nessa alocução, que a Arte é (sim) importante nas aulas desse professor, ele não a ver como a mais importante, porém, como uma disciplina que junta todas as outras – que exige um gesto interdisciplinar – de modo a possibilitar o questionamento diante de qualquer situação complexa que o estudante se depare. Isto é, através da Arte é possível desenvolver diversas relações de conhecemos nos estudantes, como: autonomia, percepção, imaginação e criticidade frente as questões de sua sociedade, de modo a mudar a forma de enxergar a sua realidade (BARBOSA, 1998).

Continuando a discussão, perguntamos ao professor:

❖ **Como são suas aulas de Arte? (Enquanto pedagogo e enquanto professor de Arte nos anos iniciais)**

“As minhas aulas de Arte embora tenham o bendito do Fluxo (Planejamento do Município) que a gente tem que seguir à risca, se não é cobrado, eu tento escapar, trazendo artistas pernambucanos e internacionais também, como na aula que você viu de Modigliani, e eu vou tentando mostrar que aquilo é acessível a eles, porque às vezes a gente pensa a Arte como uma coisa superior, que está lá na galeria, intocável, mais não! Eu tento mostrar que a Arte é da nossa cultura, é feita pelo povo, e eu tento mostrar que é acessível. Não gosto de dá pintura escaneada ou impressa para eles colorirem não, realmente eu sigo a Abordagem Triangular de Ana Mae”.

Como podemos ver no discurso do professor, em suas aulas, ele trabalhava artistas que fazem parte da cultura popular e artistas que fazem parte da cultura erudita, mostrando aos estudantes que eles podiam ter acesso a Arte e a Cultura em suas diversas formas de manifestações e em diferentes contextos. Bem como, ele tentava mostrar que as galerias de arte não são “intocáveis”, inacessíveis aos estudantes, mas que a Arte pode ser produzida por qualquer pessoa, de qualquer classe social, assim como, pode ser significada por qualquer pessoa, de qualquer classe social.

Nesse sentido, nós recordamos da história contada por Barbosa (1998), em seu livro *Tópicos utópicos*, sobre um garotinho de 12 anos, muito pobre, não apenas de dinheiro ou de moradia, mas de conhecimentos sobre a Arte, que ao ser apresentado

pela primeira vez a obras de arte, questiona: “[...] por que nunca ninguém me falou sobre arte abstrata? Gostei muito de entender isso” (BARBOSA, 1998, p. 36).

Através desse discurso, podemos perceber que o direito ao conhecimento, seja de qualquer natureza, ou área, por muitas vezes são negados aos estudantes, seja por ideologias preconceituosas, ou por falta de conhecimento dos professores.

Corroborando com esse pensamento a autora cita que o “Acesso ao código erudito, que é o código do poder, é essencial para a ascensão de classe [...]” (BARBOSA, 1998, p.45), pois ao ter contanto com outras culturas, além da sua, a criança amplia o seu conhecimento de mundo.

Durante a entrevista o professor também citou que utilizava um fluxo que direcionavam suas aulas. Nesse sentido questionamos:

❖ **Esse fluxo que você diz que segue é a Proposta do Município? Quais são os eixos e conteúdos que tem nele, sobre Artes?**

“Sim é a proposta do município. Normalmente eles dividem as quatro vertentes: música, dança, artes visuais e teatro. Mas, eu acho complicado, porque a gente não é capacitado para trabalhar nessas quatro áreas”.

Neste discurso, percebesse a angustia desse professor por não conseguir trabalhar com essas “quatro áreas” de conhecimento, ele não se sente capacitado, pois não teve uma formação específica para cada uma das linguagens.

Desse modo, compreendemos que a formação docente é fundamental para a prática educativa, pois o professor precisa conhecer e dominar os conteúdos e áreas de conhecimento que trabalha em suas aulas, bem como, a formação contribui para a reflexão crítica sobre sua própria prática pedagógica, de modo que será capaz de perceber seus erros e acertos, e transcender sua ação pedagógica para a práxis verdadeira, aperfeiçoando assim, sua forma de pensar e agir docente.

❖ **Você já leu alguma coisa sobre Paulo Freire?**

“Sobre Paulo Freire eu li o “Oprimido”, que me ajudou a ver essa questão mais crítica e reflexiva, da Cultura e da Arte, principalmente em tentar desenvolver essa questão crítica nas crianças. Eu me lembro até hoje do “Oprimido” que ele (Paulo Freire) diz:

“Por que você mora na beira de um corrego e não questiona? Por que você mora na beira desse corrego, que tá ali, cheio de doenças? A educação ela é feita para você não questionar o que lhe é dado!” Eu lembro disso até hoje, isso é muito forte pra mim, eu tento a partir disso não dar uma educação de aceitação, mais sim, de questionamentos. Não só na aula de Artes mais em todas as outras”.

Com esse discurso, podemos observar mais ainda o empenho deste professor para desenvolver nos seus estudantes essa criticidade, frente as questões sociais de sua sociedade. Assim, a visão que o professor tem de mundo, com certeza irá refletir em sua prática, bem como, será transmitida para seus estudantes através de seu discurso, assim como ressalta Freire (1996) que “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição a do educando por si mesmo”. (p. 42).

Bem como, essa ação educativa somente acontece a partir da relação e do reconhecimento da identidade cultural de ambos, do diálogo que os fazem refletir sobre o seu papel como sujeitos sociais, pois o professor e os estudantes, nessa relação prática educativo-crítico, se assumem e se constroem como seres sociais, históricos, comunicativos e transformadores de sua realidade (FREIRE, 1996).

Isto é, a prática educativo-crítica visa fazer com que os estudantes sejam críticos diante de sua realidade: problematizando-a e questionando-a. O professor por sua vez, tem o dever de motivar e estimular a curiosidade de aprender dos educandos, mediando esse acesso aos conhecimentos (FREIRE, 1996).

Visando compreender mais sua visão de Arte/Educação e a abordagem de ensino que esse professor utilizava, questionamos:

❖ **Como os estudantes são avaliados nas aulas de Arte?**

“Normalmente eu não gosto de avaliar. A gente tem que avaliar porque é cobrado da gente, mas, quando eu percebo que o estudante tá entusiasmado com aquilo, que está conseguindo entender de fato, que faz uma produção depois, associada com o que a gente está mostrando, que seja dele mesmo, eu acho que aí, essa é a avaliação. É complicado avaliar em Arte. Eu tento ver se eles estão interagindo com as aulas, se aula esta tocando em alguma coisa neles, se deixou marcas pra mim está válido”.

Como podemos perceber em seu discurso, esse professor não gostava muito de avaliar na disciplina Artes, fazia uma avaliação convencional para a instituição, mas, o seu intuito era uma avaliação mais profunda, na perspectiva da Arte/Educação, percebendo se “[...] o estudante está entusiasmado com aquilo, que está conseguindo entender de fato, que faz uma produção depois, associada com o que a gente está mostrando, que seja dele mesmo [...] se eles estão interagindo com as aulas, se aula esta tocando em alguma coisa neles, se deixou marcas pra mim está válido”.

Bem sabemos que avaliar o desempenho dos estudantes nos mais diversos conteúdos e áreas de conhecimentos é algo muito complexo e difícil, ainda mais, avaliar em Artes: se a criança compreendeu o conteúdo, está interagindo e suas produções, isso é algo muito subjetivo e de cada um dos estudantes, pode ser que ela não demonstre que compreendeu o conteúdo, mas interagiu, ou fez alguma produção, e vise-versa.

Assim, o mais relevante não é a avaliação em si, porém, de acordo com Freire (1996):

A verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados. “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo” (p. 26).

Nessa perspectiva, os educandos e educadores são mais importantes no processo de ensino- aprendizagem do que apenas avaliar por avaliar, o que exige para tanto, que ambos participem ativamente dessa construção de conhecimentos, de modo que essa aprendizagem seja mais significativa quando todos se constroem e se reconstroem.

Continuando a entrevista, perguntamos outro aspecto relevante do ensino de Arte:

❖ **Você sente que as aulas de Arte são desvalorizadas, em relação às demais disciplinas?**

“Sim, pois no calendário da semana ela é a última aula sempre, desde que eu estudo, desde que eu era estudante é na sexta-feira no último horário, o menor horário é pra aula de Arte. E muitos professores inclusive, não conseguem dá, pois quando vem dar

as matérias ditas mais importantes, acabam deixando Artes por último. E sexta feira é Ciências, Português e Arte, é complicado e sempre tem que dá as três disciplinas e Artes sempre é a última e a mais desfavorecida. Aí eu corto essas outras duas e dou Arte por mais tempo. Em todas as escolas é a mesma coisa com as aulas de Arte”.

Em seu discurso, o professor relata algo muito pertinente e atual, que é a desvalorização das aulas de Arte, deixadas por último no horário, as sextas-feiras e depois de todas as disciplinas, ditas importantes. Mas, o professor entrevistado, ao contrário do que viu muito acontecer quando era estudante e até hoje, prioriza as aulas de Arte, pois sabe que elas são importantes para o desenvolvimento dos seus estudantes.

CARACTERIZAÇÃO DOS PRINCIPAIS ASPECTOS LIGADOS A ARTE E AO ENSINO DE ARTE QUE ENCONTRAVAM-SE NO MATERIAL DIDÁTICO QUE ESSE PROFESSOR UTILIZAVA

No segundo tópico abordamos, o segundo objetivo da pesquisa realizada, que foi: Caracterizar os principais aspectos ligados a Arte e ao Ensino de Arte que encontravam-se no material didático que esse professor utilizava, para tanto, utilizamos a observação de uma aula, na qual os materiais didáticos foram utilizados, fotos dos mesmos, e a entrevista estruturada, para conhecermos as relações existentes entre a prática pedagógica e as concepções deste professor, bem como, interpretamos como se dava o Ensino de Arte, sua prática e importância para a formação da identidade cultural dos estudantes.

Realizamos a observação da aula, seguindo um roteiro pré-elaborado, para caracterizar os principais aspectos da aula ligados a Arte e seu ensino, assim como os materiais que o professor utilizava nesse processo.

A turma na qual realizamos a pesquisa foi a do 1º ano, tendo como participantes da observação, 18 estudantes (de um total de 27 estudantes na turma) e o professor participante da pesquisa (antes do final da aula um aluno fugiu e outro foi ao médico, terminando a aula com 16 estudantes).

A observação da aula aconteceu no dia 10 de julho de 2015 e dos materiais e produções dos estudantes aconteceu no dia 04 de dezembro de 2015. A aula de Artes em questão, iniciou as 10h19min., após o recreio e terminou as 11h50min.

A sala de aula, na qual aconteceu as observações, era uma sala pequena, com muitas cadeiras, em um espaço improvisado, pois a sala era dividida ao meio para duas

turmas, o quadro era de giz, porém, apesar de simples, era um espaço que tinha muitas produções dos estudantes e cartazes com diversas informações, como: quadro silábico, alfabeto, gêneros textuais, quadro numérico, cantinho da leitura, informações sobre o meio ambiente e cuidados pessoais (nada muito exagerado), conteúdos informativos, propícios para o processo de ensino e aprendizagem, bem como, tinha uma janela que dava visão para a rua e o parque, favorecendo um ambiente claro e acolhedor.

Podemos constatar durante a observação que a turma tinha uma rotina diária, sendo essa: a chegada, a acolhida dos estudantes, a 1ª aula (atividade no quadro e a correção com os estudantes), o recreio, a 2ª aula (atividade- produção dos estudantes), a atividade para casa e o encerramento da aula.

No dia da observação em questão, foram ministradas as aulas de Português (no primeiro horário) e Artes (no segundo horário), os assuntos abordados durante as aulas forma: sílaba inicial, intermediária e final (em Português) e leitura e produção de obras de Arte (em Artes), com a contextualização, a leitura da obra e fazer artístico (BARBOSA, 1996).

A metodologia utilizada na aula, foi bem simplória, por causa dos materiais e recurso que o professor dispunha, sendo essa explanação através de: imagens impressas de obras de Arte, explicação oral, leitura visual das obras (juntamente com os estudantes), contextualização das obras com a realidade das crianças e produção de desenhos, em folhas de ofício.

Nessa perspectiva sobre suas aulas, questionamos ao professor:

❖ **Quais os materiais que você utiliza nas aulas?**

“Eu trago tinta, folhas para criações artísticas, lápis de cor, trago reprodução das imagens, às vezes vídeos de outros artistas e a biografia deles. Eu trabalho mais com imagens, que é o que eu me sinto mais preparado para lidar”.

Observamos na aula de Arte proposta, que o professor realmente utiliza materiais diversos, quando disponibilizados pela escola, seguindo a linha de Abordagem de Ana Mae Barbosa, com a leitura de imagem, na linguagem das Artes Visuais, que era a “área” que ele se sentia mais preparado para trabalhar.

Na aula em questão, o professor trabalhou o artista **Amedeo Modigliani**, através de imagens impressas das obras de arte deste artista.

Nessa perspectiva, nos sentimos instigados a perguntar:

❖ **Em sua aula, você trabalhou as obras do artista Modigliani. Por que você escolheu esse artista? Como você trabalhou?**

“A escolha deu-se por se tratar de obras de artes diferentes, atuais e para fugir da figuração, do realismo que se tem em mente ao se falar em obras de Arte. Falei da vida do artista, das questões que tratam suas obras de arte, contextualizando com a realidade dos estudantes, depois eles fizeram suas produções”.

Como podemos interpretar de seu discurso e das nossas observações, esse professor trouxe para sua aula um artista internacional, que consideramos aqui como parte da cultura erudita, porém isso, não desmereceu em nada o seu trabalho, pelo contrário, elevou o nível de conhecimento dos estudantes e seguiu a proposta de Barbosa (1998) e Freire (1996), que para compreendermos a nossa cultura precisamos conhecer a Arte presente nela, bem como, as diversas manifestações artísticas e culturais de outros países, para a formação da nossa própria identidade social e cultural.

Corroborando com esse pensamento, Barbosa ressalta, que: “A mobilidade social depende da interrelação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular” (BARBOSA, 2002, p. 20).

Com isso, é importante destacar que esse professor não negou o acesso a outras culturas, por parte de seus estudantes, ele não pensou que os estudantes não conseguiriam interpretar aquelas obras de arte e produzir as suas próprias obras, de acordo com suas realidades. Este educador, proporcionou em sua aula o acesso e contextualização das obras de Arte, mostrando-as aos estudantes, explicando quem era aquele artista, o ano que as obras foram feitas e por que foram feitas, bem como, desenvolveu junto com os mesmos, a leitura das obras, e por fim, pediu aos estudantes, que fizessem suas próprias produções.

A obra que os estudantes mais se identificaram e mais focada na aula foi a obra “Paisagem” (1919), na qual o artista Modigliani desenhou um dos lugares na França, que havia passado suas férias, e os estudantes por sua vez, em suas produções, desenharam o lugar onde eles moravam e/ou o lugar onde eles queriam morar. Houve no decorrer da aula uma grande discussão e interpretação das obras, na qual, tanto o professor trouxe informações do autor e das obras, quanto, ambos fizeram a leitura e contextualização das mesmas.

Assim, houveram durante a aula momentos pontuais, nos quais o professor iniciou a aula abordando o conteúdo, através de explanação oral (falando das obras e do artista Modigliani) e utilizando imagens das obras (foto de Modigliani, Retrato de Cristina e Paisagem), fazendo a leitura das mesmas, com os estudantes, assim como, fez perguntas a eles sobre o que tinham nas pinturas, como por exemplo: Por que a moça do retrato tinha uma expressão triste? O que tinha acontecido com ela? O que ela era do pintor? A roupa que ela usava tinha cores quentes ou frias? O que tinha na paisagem? Como eram as cores e os traços que o artista utilizou? Mostrou algumas características das pinturas daquele artista, que pintava mulheres de olhares tristes e com pescoços longos, entre outras perguntas. E os estudantes por sua vez, fizeram mais perguntas sobre o artista e suas obras.

Ainda foi proporcionado durante a aula, momentos nos quais, os estudantes expressaram suas opiniões e conhecimentos prévios durante as discussões, fazendo relatos do lugar onde moravam, como era, o que tinha, o que faltava e como eles gostariam que fossem e esse momento foi de muita interação entre eles.

Já atividade de produção foi um momento mais individual, porém de grande entusiasmo, onde os estudantes expressaram sua criatividade de forma autônoma, demonstrando também, muita criticidade ao desenharem o lugar em que moravam, uma comunidade muito pobre e discriminada.

Nessa perspectiva, destacamos a relevância de ir além, do trabalho em sala de aula, da leitura de palavras, é fundamental trabalhar também com a leitura das imagens presentes no mundo em que vivemos. Mas, para tanto, essa leitura exige a educação do olhar, não apenas ver, mas realmente atribuir sentido (s) ao que estamos vendo (PILLAR, 2002), pois a partir do trabalho desse olhar, as crianças poderão questionar a sua realidade, assim como aconteceu na aula deste professor.

Com isso, é preciso que o professor trabalhe com atividades, nas quais, possibilite a leitura de imagens em seus diversos aspectos, como: cores, formas, ritmos, gramática visual e estrutura, despertando assim, o pensamento crítico da criança sobre a imagem observada (BARBOSA 2002 apud PILLAR 2002). Bem como, é importante trabalhar de modo contextualizado, estabelecendo relações entre os conhecimentos abordados e a realidade dos estudantes.

De acordo com Barbosa (1998):

[...] a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. [...] É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna [...]. (p.38)

Assim, através da contextualização é possível construir conhecimentos, sejam eles subjetivamente e/ou socialmente construídos, a contextualização favorece na construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte na escola, sempre foi uma disciplina desvalorizada e desconsiderada ao longo dos anos, vivemos isso no nosso tempo de escola, assim como, ainda vivemos até hoje.

Nesse sentido, essa pesquisa nasceu da necessidade de entender por que a falta de incentivo para a Arte e para a Cultura Popular, como conhecimentos integrantes do currículo escolar, pois ainda notamos que quando trabalhadas na escola, são utilizadas atividades e técnicas conservadoras e descontextualizadas, que não valorizam a criatividade, a autônima e senso crítico dos estudantes.

Outra questão relevante, é que a Arte e a Cultura Popular sempre foram vistas como conhecimentos desarticulados e sem importância para a formação das crianças, apenas mais uma disciplina, mais uma área de conhecimento, que quando juntas, eram vistas apenas numa visão de folclore ou em datas comemorativas.

Entretanto, podemos perceber e estabelecer durante nossa pesquisa, como esses conhecimentos são fundamentais para o processo de formação de cidadãos, conscientes, para exercer o seu papel na sociedade, de forma responsável e ativa, de modo a mudar sua realidade.

Nessa perspectiva, quando a criança conhece a Arte produzida por sua própria cultura, ela conhece a si mesmo, percebendo-se como ser histórico, social e cultural, capaz de modificar o futuro, bem como, esse conhecimento ajuda a interpretar o mundo em que vivemos.

Com isso, destacamos também, a relevância da concepção do professor para que a Arte e a Cultura sejam valorizadas e respeitadas no âmbito escola, com práticas pedagógicas e ações, nas quais, os estudantes possam ter acesso a esses conhecimentos.

Pois, se o professor participante da pesquisa, assim, como outros professores em seus contextos escolares, não achasse que a Arte na formação da identidade cultural

fosse importante e não a trabalhasse de forma efetiva, isso não seria tão cobrado dele, como as demais disciplinas, alfabetizadoras.

No entanto, antes dos professores e estudantes estarem preparados para explicar a relevância da Arte na educação, precisam compreender sua função como construtora e formadora deles mesmos e de sua sociedade (BARBOSA, 1975).

Nesse sentido, ao serem propostas atividades que envolvam as três vertentes da Proposta Triangular, que são: o fazer artístico, a leitura de obras de arte e a contextualização (BARBOSA 1998), os estudantes da pesquisa puderam refletir sobre sua realidade e terem acesso, tanto aos conhecimentos que fazem parte da cultura popular, como aos que fazem parte da cultura erudita, mostrando aos mesmos, que a Arte é do povo e produzida pelo povo.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa, buscou suprir as lacunas existentes nesse campo de estudo tão pouco pesquisado, pois acreditamos ser extremamente importante, ampliarmos a discussão sobre a Arte e a Cultura, em suas diversas formas de manifestações, como conhecimentos fundamentais que devem ser trabalhados nas escolas, bem como, a necessidade de uma reestruturação curricular, que não apenas contemple esses conhecimentos, mas que realmente reforcem que eles são fundamentais na formação dos estudantes.

Concluindo, na perspectiva da Arte/Educação, o ideal seria que nas escolas brasileiras fosse reforçado a “herança artística e estética” dos estudantes (BARBOSA, 1991), pautada em seus conhecimentos prévios e em sua realidade social, visando com que eles se apropriem e se familiarizem com os costumes e valores de sua comunidade, tomando-os como elementos relevantes na construção da sua identidade, pois assim, poderão se considerar como parte integrante na história da sua localidade e de seu povo.

Deste modo, essa pesquisa proporcionou momentos de muitas aprendizagens, práticas diversas e reflexões, contribuindo de forma positiva para a articulação da teoria e da prática, onde as mesmas devem estar articuladas colaborando assim para que todo o processo de ensino e aprendizagem se dê de forma positiva. Envolvendo contextos culturais e históricos a cerca da realidade da escola, colaborando para novas formas e metodologias de ensino, valorizando o ensino da arte.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. **Teorias e práticas da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte. 1998.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos de 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- _____. (Org.) **A arte/educação como mediação, cultura e social**. São Paulo: Editora UNESCO, 2009.
- _____. (Org.). **Abordagem triangular: no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.
- MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas. 2009.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.
- STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivência para aprender. In: FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine (org.) **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- VASCONCELOS, Edjar Dias de. **O que é o desconstrutivismo**. São Paulo, out. 2013. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-que-e-o-desconstrutivismo/113989/>>. Acesso em: 15 set. 2016.

A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ENTRE COLETÂNEAS E DOSSIÊS TEMÁTICOS¹

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai²
Patrícia Sandalo Pereira³

RESUMO

Com vistas a contribuir com o escopo teórico-metodológico da Educação Matemática, nosso fazer investigativo têm se voltado à singularidade da formação de professores que ensinam matemática. Neste sentido, o presente artigo apresenta um recorte da Tese de Doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O objetivo deste artigo é apresentar uma revisão de literatura sobre a concepção da formação de professores que ensinam matemática embasada nos pressupostos vigotskiano, revelados em Coletâneas de artigos (livros) e de Dossiês Temáticos (periódicos) referentes a Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, utilizamos a metodologia dos Estudos de Revisão que nos permitiu um levantamento e mapeamento dessas obras com vistas a atender nossos objetivos. Do levantamento identificamos oito (8) obras produzidas no período de 2013 a 2018, sendo 5 dossiês temáticos e 3 coletâneas. Do mapeamento dessas obras identificamos nove (9) artigos que respondem ao nosso objetivo de evidenciar a concepção histórico-cultural sobre a Formação de professores que ensinam Matemática. Como resultado, podemos evidenciar que pesquisadores e educadores matemáticos promovem esta formação voltada ao desenvolvimento humano, partindo da concepção que se deve disponibilizar aos professores conteúdos culturais referenciados no ato de ensinar e condições específicas à sua internalização, centrados na relação dialética entre o que os professores precisam aprender (conteúdo) e o *como* promover a organização do ensino (forma) de modo que ambos (professor e alunos) desenvolvam-se.

Palavras-chave: Educação Matemática, Formação de professores, Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - Brasil, edisakai@hotmail.com

³ Doutora em Educação Matemática. Diretora e Docente do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS - Brasil, sandalo.patricia13@gmail.com

Historicamente, no cenário educacional brasileiro, a partir da década de 1930, os debates sobre Educação começaram a tomar corpo. Neste ínterim até atualidade, várias foram as concepções didático-pedagógicas e psicológicas, que se fizeram presente no campo da educação escolar como prática educacional institucionalizada e na formação de professores, fortemente influenciada pelas tendências didático-pedagógicas expostas na literatura mundial (NÓVOA, 1997; PONTE, 2004; SCHÖN, 2000; ZEICHNER, 1993; COCHRAN-SMITH, LYTLE, 1990; CONTRERAS, 1997; entre outros) configurando um novo ideário pedagógico no Brasil.

Vale dizer que, este *novo ideário*, tem exposto um cenário centrado na pessoa do professor ao que se refere à sua identidade, autonomia, desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor) e desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente), ao paradigma do professor reflexivo, aliado à importância da reflexão e investigação da própria prática, à subjetividade do professor e o papel de sua expressão tanto na formação inicial e continuada, quanto no exercício profissional.

Dessa forma, decorre deste ideário pedagógico, “novos pressupostos para a formação de professores fundados na promoção dos meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e no incentivo às estratégias de autoformação, onde grande ênfase é concedida ao desenvolvimento pessoal” (MARTINS, 2015, p. 7), ocupando, por vezes, um espaço, outrora, concedido à formação teórica, metodológica e prática.

Por outro lado, consciente da complexidade que envolve esta formação, é notável um insistente e resistente crescimento de estudos e pesquisas que se aliam a perspectiva histórico-cultural, cujas bases fundamentam uma teoria desenvolvimental para a formação humana, centrada no conhecimento científico, cultural e histórico do patrimônio humano.

Pesquisadores, voltados tanto para a área da Educação como para a área da Educação Matemática (LIBÂNEO, 2004; CEDRO, MOURA, 2017; MOURA, SFORNI, LOPES, 2017; ESTEVES, SOUZA, 2017; RIGON, ASBAR, MORETTI, 2010; FRANCO, SOUZA, 2018; LONGAREZI, SILVA, 2018; entre outros) apontam que os fundamentos epistemológicos, filosóficos e psicopedagógicos da concepção histórico-cultural, oferecem elementos teórico-metodológicos capazes de orientar princípios didáticos gerais e específicos para o enfrentamento das questões no âmbito dos processos formativos educacionais, tanto no ensino como na formação de professores.

Neste sentido, com vista a contribuir com os fundamentos teóricos e metodológicos desta formação, particularmente, a Formação de professores que ensinam

Matemática, é que buscamos a apropriação dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar um levantamento que realizamos no desenvolvimento da tese em andamento, sobre obras no formato de coletânea de artigos (livros) e/ou dossiês temáticos (periódicos), os quais concentrem a produção de trabalhos entalhados nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, com a finalidade de evidenciar a concepção histórico-cultural sobre a Formação de professores que ensinam Matemática apontadas por pesquisadores e educadores matemáticos.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: REFERENCIAL TEÓRICO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tendo em vista que para Marx, *a história humana é a história do desenvolvimento humano*, Vigotski apropria-se dessa compreensão e das categorias marxistas da ontologia e da gnosiologia, para dar corpo teórico e pedagógico à sua teoria, reconhecida como Teoria Histórico-Cultural. Fortemente influenciado pelo pensamento dialético-materialista, Vigotski fundamentou sua teoria nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológico de Marx, tendo como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VIGOTSKI, 1998, p. 25).

Em seu programa de pesquisa, Vigotski buscou analisar três questões fundamentais, tendo em vista que os estudiosos de sua época preocupados com a compreensão da psicologia humana e animal, não tinham tratado essas questões de forma adequada. Essas questões inquiriam:

(1) Qual a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social? (2) Quais as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre o homem e a natureza e quais são as consequências psicológicas dessas formas de atividade? (3) Qual a natureza das relações entre o uso dos instrumentos e o desenvolvimento da linguagem? (VIGOTSKI, 1998, p. 25).

Rego (1995) nos ajuda a compreender, o que Vigotski buscava apreender em seus questionamentos. A autora afirma que as concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, assim como, a interação dialética entre o homem e a natureza, serviram como fundamentos para as Teses de Vigotski sobre o

desenvolvimento humano, enraizado na sociedade e na cultura. A primeira tese, segundo Rego (1995), refere-se à relação indivíduo/sociedade:

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externos. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio cultural. Ao mesmo tempo que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo (p. 41).

Assim, quando o homem modifica o ambiente através do seu próprio comportamento, essa modificação influencia o seu comportamento futuro.

A segunda é decorrente da ideia anterior, e se refere à origem cultural das funções psíquicas. “As funções psicológicas especificadamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social” (REGO, 1995, p. 41). Significa que o desenvolvimento mental não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. Nesta perspectiva, a cultura é parte constitutiva da natureza humana, tendo em vista que “sua característica psicológica se dá através da interação dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p. 42).

A terceira tese refere-se a base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, visto como o órgão principal da atividade mental. “O cérebro, produto de uma longa evolução, é o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer. No entanto, esta base material não significa um sistema imutável e fixo” (REGO, 1995, p. 42).

A quarta tese diz respeito à característica mediação presente em toda atividade humana. “São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo”. Nesta concepção, “a linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (p. 42). Neste sentido, o pressuposto da mediação é fundamental na teoria de Vigotski justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamentos psicológicos são fornecidos pela cultura.

A quinta tese defende que “a análise psicológica deve ser capaz de conservar as características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos” (REGO,

1995, p. 42). A autora explicita que este princípio está baseado na ideia de que os processos psicológicos complexos são diferentes dos mecanismos mais elementares. São modos de funcionamento psicológicos mais sofisticados que se desenvolvem num processo histórico e são passíveis de serem explicados e descritos.

Assim, neste movimento de inquirição de como se dá o desenvolvimento humano, “de buscar compreender o que nos faz tão semelhantes e tão únicos, tão universais e tão singulares ao mesmo tempo” (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2010, p. 13), destaca-se o papel central do trabalho, como atividade humana por excelência, no desenvolvimento humano. Nesta perspectiva, a compreensão do conceito de atividade bem como, de sua vinculação ao conceito de trabalho, traz implicações para a concepção de educação, pois como já postulado nas teses de Vigotski, o desenvolvimento humano é produto das relações do indivíduo e seu contexto cultural e social.

Portanto, é nesta direção, ao encontro das “implicações” dos processos formativos onde efetuam-se as relações entre os sujeitos – que buscamos aporte na Teoria Histórico-Cultural para a formação de professores, tendo como base a premissa que:

A teoria histórico-cultural consiste em uma ampla via de possibilidades para esse (re)pensar, sobretudo, quando se considera a perspectiva da “unidade” dos processos de ensino e aprendizagem, no sentido vigostkiano. Isto é, enquanto *Obutchénie* intencionalmente organizada para o desenvolvimento integral do sujeito, ou seja, que envolva suas funções psíquicas, personalidade e consciência. (FRANCO; SOUZA, 2018, p. 302).

Parte dessas considerações, que a formação do professor se insere na centralidade da educação escolar, qual seja, o desenvolvimento humano. Neste sentido, o pensamento vigotskiano constitui-se um referencial para esta formação, enredando um processo que mobiliza a personalidade integral dos entes envolvidos, professor e aluno, em sua formação como sujeitos sociais e históricos.

O MOVIMENTO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Verifica-se nos últimos anos um crescimento significativo da produção científica no Brasil, especialmente, os trabalhos originários dos estudos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado acadêmico e profissional. À título de base dessa expansão, o documento de referência para a elaboração do VI Plano Nacional de Pós-

Graduação – VI PNPG (2011-2020)⁴, aponta que no quinquênio 2004-2009, o quantitativo de cursos de mestrado passou de 1.793 para 2.436, aferindo um crescimento de 36,6%. Nesse ínterim, os cursos de mestrado profissional passaram de 119 para 243, apontando um crescimento de 104,2% e os cursos de doutorados tiveram um crescimento de 34,4% passando de 1.058 para 1.422 cursos (BRASIL, 2010).

Levando-se em conta a expansão desses cursos, nota-se também uma significativa ampliação na produção de dissertações e teses e de artigos, que em grande parte derivam destas pesquisas. Paralelamente a esse crescimento, avança a quantidade de abordagens epistemológicas, teóricas e metodológicas nas mais diversas áreas do conhecimento.

No rol desses avanços, insere-se as pesquisas fundamentadas na base de interesse do nosso estudo, a base filosófica do Materialismo Histórico-Dialético, especialmente, aquelas que se aportam nos fundamentos vigotskiano da Teoria Histórico-Cultural.

Considerando que o Banco de Teses da Capes é reconhecidamente um dos maiores repositórios da produção acadêmica desenvolvida no interior dos programas de pós-graduação nacionais, realizamos uma *busca simples* nesta plataforma, a partir do descritor *teoria histórico-cultural*, a fim de dimensionar o movimento desta perspectiva no âmbito das pesquisas brasileiras. Dessa forma, nossa busca evidenciou que até o ano de 2005⁵ registrava-se um total de 82 pesquisas que abordaram a Teoria Histórico-Cultural. E do período do ano de 2006 até o ano de 2018⁶ foram defendidas 956 pesquisas nessa perspectiva teórica. Notadamente, esses números apontam para um expressivo crescimento, denotando um importante avanço da perspectiva histórico-cultural no âmbito acadêmico nacional.

Outras evidências desse crescimento podem ser dadas pelos Grupos de Pesquisas que tem se dedicado a estudar as teorias de autores russos ligados à tradição histórico-cultural.

O estudo de Lopes et al (2013), intitulado *Teoria Histórico-Cultural e Educação Matemática: possíveis aproximações em grupos de pesquisa*, publicado no Dossiê temático da Revista Perspectiva da Educação Matemática e o relatório de Freitas (2016) publicado no Dossiê intitulado *Teoria histórico-cultural, educação escolar e didática*, podem nos ajudar a entender esses avanços teóricos.

⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>

⁵ Correspondente ao primeiro ano da Proposta redigida no V PNPG (2005-2010). (BRASIL, 2004).

⁶ Ano de capitação de dados da pesquisa da Tese.

O primeiro estudo, Lopes et al (2013), a partir do site do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq, realizou um levantamento dos grupos de pesquisas que dialogam com a tradição histórico-cultural identificando, de forma geral, 369 grupos. Destes, 128 grupos pertencem à área da Educação, sendo que 21 destes apresentam aproximações com a área da Educação Matemática, seja pela linha de pesquisa do grupo ou pelas linhas individuais de pesquisa, formação ou produção dos pesquisadores atuantes no grupo.

O referido estudo, buscou também identificar as principais tendências de investigação destes grupos que possuem interlocução com a área da Educação Matemática. Do mapeamento das linhas de pesquisas dos grupos foi possível identificar sete (7) possíveis tendências investigativas, sendo elas: “Ensino e Aprendizagem; Desenvolvimento humano; Formação de Professores; Perspectiva marxiana: trabalho, práxis, cultura; Políticas Públicas; Educação a Distância e TIC” (LOPES et al, 2013, p. 18).

O segundo estudo, Freitas (2016), coloca em evidência grupos ligados a Didática Desenvolvimental, que concentram uma importante interlocução com o legado de Vigotski e de seus continuadores como Leontiev, Galperin, Davidov, entre outros, buscando aprofundar as suas compreensões sobre o papel da escola, dos professores e da organização dos processos de ensino, na transformação das relações entre o aluno e os saberes escolares, com vistas ao desenvolvimento humano.

Freitas (2016), destaca ainda, que o trabalho consolidado nestes Grupos de Pesquisas “está na direção de um pensamento didático capaz de impulsionar a qualidade do ensino e aprendizagem nas escolas, nos diversos níveis do sistema de ensino” (p. 347).

A partir desses dois estudos, podemos destacar os seguintes grupos de pesquisas que, por algum meio, articulam-se com a Educação Matemática:

Quadro 1: Grupos de Pesquisas ligados à tradição histórico-cultural e à Educação Matemática

Tendências de Investigação	Grupos de Pesquisa
Ensino e Aprendizagem	Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar
	Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural
	FOCO: Formação e Concepções do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico Cultural na Educação
	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe)

	Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização: Abordagens Críticas
	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat)
	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Matemática (GeMAT)
	Grupo de Pesquisa e Estudos Histórico-Culturais em Educação Matemática e em Ciências
	Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM)
	Grupo de Pesquisa em Metodologia de Ensino e Seus Processos Cognitivos
	Povos Indígenas, Cidadanias Interculturais e Estudos Transdisciplinares
	Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação
Desenvolvimento humano	Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural
	Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da Teoria Histórico-Cultural
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva Histórico Cultural
	Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM)
	Grupo de Pesquisa em Metodologia de Ensino e Seus Processos Cognitivos
	Teoria Histórico-Cultural e Educação Matemática
Formação de Professores	FORMEM - Formação Educação Matemática
	ALLEM - Alfabetização, Letramento e Letramento Matemático
	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe)
	Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização: Abordagens Críticas
	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – (GEPEMat)
	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Matemática (GeMAT)
	Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos
	Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar
	Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação
	Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Profissionalização Docente
Perspectiva marxiana: trabalho, práxis, cultura	Educação, Sociedade e Políticas Públicas: concepções da Teoria Histórico-Cultural
	Estudos Marxistas em Educação
	FOCO: Formação e Concepções do Materialismo Histórico Dialético e da Teoria Histórico Cultural na Educação
	Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura
	Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura
Políticas Públicas	Educação, Sociedade e Políticas públicas: concepções da teoria histórico-cultural
	Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura

Educação a Distância e TIC	Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM)
--	--

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Lopes et al (2013) e Freitas (2016).

A relevância do destaque dado, a esses grupos, vincula-se ao movimento dos pesquisadores e educadores matemáticos que têm se dedicado à perspectiva histórico-cultural, desenvolvendo seus estudos, projetos e pesquisas que visam contribuir com os processos de organização do ensino e da aprendizagem dos conteúdos matemáticos e, em especial, os contextos de formação de professores.

Lopes et al (2013) pontua que o quantitativo de pesquisadores, em atuação nesses grupos, podem “ser indicador de um número consideráveis de pesquisas, se levarmos em conta os estudantes de pós-graduação que desenvolvem seus projetos juntamente com seus orientadores” (p. 20).

Tais alegações levam-nos a refletir sobre a pertinência da realização de estudos de levantamento e mapeamento da produção acadêmica, que tracem panoramas das pesquisas em Educação Matemática que coadunam com a Teoria Histórico-Cultural, com vista a acompanhar o avanço dessa perspectiva neste campo de formação e produção do conhecimento matemático. Cabe destacar que, muitas dessas produções já vem sendo divulgadas nos eventos científicos das áreas da Educação e da Educação Matemática, assim como, nos Periódicos, Coletâneas e Dossiês Temáticos dessas áreas, sendo estes últimos, importantes fontes de disseminação.

METODOLOGIA

Os Estudos de Revisão, como o próprio nome sugere, tem por finalidade revisar a produção científica, permitindo “a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica, indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

As revisões podem apresentar um panorama histórico sobre um tema, em um dado campo de conhecimento, além de conter,

[...] análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes

contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168).

Característicos por sua natureza sistemática, inventariante e analítica estes estudos consistem em organizar, esclarecer e produzir sínteses das principais obras existentes, bem como fornecer as citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma determinada área do conhecimento. Com o levantamento e mapeamento dessas produções foi possível extrair informações relevantes sobre as temáticas que vêm sendo priorizadas referentes ao professor que ensina matemática no viés histórico-cultural.

É neste sentido que reconhecemos ser de suma importância, para o meio acadêmico e científico, o desenvolvimento de pesquisas que primam em sistematizar as produções existentes, registrando a memória da pesquisa em Educação e Educação Matemática.

Seguindo o fluxo desse movimento, com vistas a aproximarmos da concepção histórico-cultural de formação de professores, particularmente, dos professores que ensinam matemática, realizamos um levantamento das produções dos últimos cinco anos (2013-2018), priorizando as Coletâneas de artigos em livros e os Dossiês Temáticos em periódicos, tendo como critérios de seleção, as temáticas: a) Teoria Histórico-Cultural; b) Formação de Professores; e c) Educação Matemática. Deste levantamento foi possível mapear as seguintes obras:

Quadro 2: Coletâneas e Dossiês que abordam a Teoria Histórico-Cultural

Coletânea e/ou Dossiê temático	Autores Organizadores	Dados de Publicação
Dossiê: Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural	Wellington Lima Cedro e Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes	Revista Perspectiva da Educação Matemática. Campo Grande, v. 6. Número Temático. (2013)
Dossiê: Teoria Histórico-Cultural, Educação Escolar e Didática	Raquel A. Marra da Madeira Freitas	Revista Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2 (maio/ago. 2016)
Coletânea: A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural	Manoel Oriosvaldo de Moura	2 ed. Campinas – SP Autores Associados (2016)
Coletânea: Educação Escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural	Manoel Oriosvaldo de Moura	São Paulo – SP Edições Loyola (2017)

Coletânea: Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre as pesquisas	Vanessa Dias Moretti e Wellington Lima Cedro	Série Educação Matemática Campinas-SP Mercado de Letras (2017)
Dossiê: Contribuições teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Matemática	Fabiana Fiorezi de Marco	Revista Obutchénie v.2, n.1 (jan./abr. 2018)
Dossiê: Didáticas específicas à luz da Teoria Histórico-Cultural	Patrícia Lopes Jorge Franco e Walêska Dayse Dias de Sousa	Revista Obutchénie v.2, n.2 (maio/ago. 2018)
Dossiê: Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual	Andréa Maturano Longarezi e Diva Souza Silva	Revista Obutchénie v.2, n.3 (set./dez. 2018)

Fonte: Elaborado pelas Autoras com dados da pesquisa.

Assim, a partir desse levantamento, passamos a mapear no interior dessas obras os artigos que abordaram a *formação de professores que ensinam matemática*, obtendo nove (9) artigos:

Quadro 3: Artigos que abordam a Formação de Professores que ensinam matemática na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Coletânea e/ou Dossiê Temático	Artigos Relacionados	Autores dos Artigos
Dossiê: Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural	<i>A organização da atividade de pesquisa em uma investigação sobre a formação de professores de matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural</i> (p. 103-117)	SILVA e CEDRO (2013)
Coletânea: Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural	<i>A objetivação do ensino e do desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica</i> (p. 71-99)	MOURA, SFORNI e LOPES (2017)
	<i>A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência</i> (p. 183-209)	DIAS e SOUZA (2017)
Coletânea: Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre as pesquisas	<i>Conteúdo e forma na atividade de formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais</i> (p. 61-86)	ESTEVES e SOUZA (2017)
	<i>O conhecimento matemático do professor em formação inicial: uma análise histórico-cultural do processo de mudança</i> (p. 87-121)	CEDRO e MOURA (2017)
Dossiê: Contribuições teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Matemática	<i>A oficina pedagógica de matemática como atividade</i> (p. 14-39)	PANOSSIAN, SILVA, PALLU e OLIVEIRA (2018)
Dossiê:	<i>Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo</i> (p. 591-617)	BRITO e ARAÚJO (2018)

Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual.	<i>Formar formando o movimento de aprendizagem docente na Oficina Pedagógica de Matemática</i> (p. 643-668)	MORAES, LAZARETTI e ARRAIS (2018)
	<i>Busca de superação das contradições da forma escolar no movimento de formação contínua de professores que ensinam matemática</i> (p. 669-697)	SOUZA e ESTEVES (2018)

Fonte: Mapeamento elaborado pelas autoras.

A partir deste importante material, passamos às leituras e as análises com o objetivo de evidenciar qual a concepção sobre a formação dos professores que ensinam matemática que vem sendo apontada por essas produções, pautadas na tradição histórico-cultural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao buscar pelas concepções que os autores, das produções que mapeamos, concebem para a formação dos professores que ensinam matemática, foi possível evidenciar as seguintes proposições:

Silva e Cedro (2013) pontuam que a formação de professores de matemática tem conquistado espaço privilegiado de preocupação, tendo em vista que “se estabelece como fundamental na preparação de sujeitos capazes de intervir na intencionalmente no trato direto com a formação das novas gerações” (p. 104). Destaca-se que essa orientação, perpassa pela compreensão histórico-cultural que tem o professor como “sujeito de intervenção direta no ambiente educacional, além de detentor de uma funcionalidade autônoma de organização das ações que compõe o ensino” (idem), e que em sua identidade coletiva, “adquire a possibilidade de realização deliberativa de ações que visem o pleno desenvolvimento das funções psíquicas dos indivíduos” (idem). Partindo dessa configuração teórica, a formação de professores de matemática,

[...] comporta-se do âmbito social para o individual, por meio de ações colaborativas de construção e sistematização do conhecimento. Assim, ao se aproximar de uma perspectiva humanizadora de educação e, conseqüentemente de formação, concebem a organização do ensino como estratégia fundamental de efetivação do trabalho docente (SILVA; CEDRO, 2013, p. 106).

Moura, Sforzi e Lopes (2017) fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, concebem a formação do professor como “um processo contínuo no qual esses dois polos [teórico e prático] constituem uma

unidade, o que só se efetiva quando se concebe o ‘teórico’ como uma sistematização objetiva do real cujo critério de validade reside, justamente, na ‘prática social’ ” (p. 71, grifos dos autores).

Ao seguir essa orientação, os autores abrem a possibilidade de uma *terceira via* de formação de professores, de modo a distanciar-se dos modelos das formações vigentes, cujas críticas oscilam em dois polos, “ora considerada superficial por ser meramente prática, instrumental, ora ineficaz por ser excessivamente teórica, sem foco na ação docente” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 71). Essa nova via de formação, tem como primazia “a necessidade de conhecer a dinâmica entre o ensinar e o aprender como fonte de desenvolvimento dos sujeitos que são parte dessas atividades” (p. 72), para atingir um objetivo em comum: “a humanização no processo de ensinar e aprender que acontece na Atividade Pedagógica” (p. 73).

Neste sentido, os autores acordam que, na dimensão da Atividade Pedagógica é a atividade de ensino que,

possibilita a reconstituição histórica da significação, isto é, do processo que reificou em linguagem a síntese das atividades humanas significativas nos processos interativos para as soluções de problemas advindos do convívio entre os homens ao satisfazerem as suas necessidades (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 74).

Nesta mesma direção, Dias e Souza (2017) que a formação de professores nesta perspectiva teórica, “busca parâmetros que possibilitem apreender os fenômenos no processo formativo, a partir da dimensão humana de formação dos indivíduos que, como seres socialmente determinados, estruturam sua atividade nas relações subjetivas e objetivas presentes nas ações humanas (p. 183). Neste sentido, as autoras propõem que “os processos de formação docente devam disponibilizar aos sujeitos conteúdos culturais referenciados no ato de ensinar e condições específicas à sua internalização” (p. 187), uma vez que, na perspectiva histórico-cultural “os processos de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados se dão mediados por instrumentos do meio externo” (DIAS; SOUZA, 2017, p. 187).

Com base nestes princípios, Esteves e Souza (2017) concebem que “os processos formativos devem possibilitar que o professor entre em atividade de formação, para que possa apropriar-se tanto dos conhecimentos relativos ao conteúdo a ser ensinados como das formas de organização de ensino” (p. 62). Para tanto, as autoras ressaltam a necessidade premente de

[...] tomar o conhecimento científico como conteúdo da atividade de formação do professor, objetivando o desenvolvimento de seu pensamento teórico, de modo que as ações realizadas – visando à apropriação de novas significações acerca da organização do ensino de matemática – propiciem mudanças na forma e no conteúdo da atividade de ensino dos professores (ESTEVES; SOUZA, 2017, p. 81).

Neste sentido, Panossian, Silva, Pallu e Oliveira (2018, p. 16), consideram que “a formação de professores contempla a apropriação de conceitos historicamente acumulados e o modo de ensino, sendo necessariamente contínua e vinculada à atuação prática do professor”. Ao encontro desse entendimento, Souza e Esteves (2018) postulam “a impossibilidade de pensarmos os processos de formação de professores descolados dos condicionantes impostos pela realidade objetiva na qual realizam o seu trabalho”, face à concepção histórico-cultural de que “todo processo individual possui raízes sócio históricas, tendo, no coletivo, o referencial de seu desenvolvimento” (p. 671).

Em sentido próximo a esse entendimento, temos os apontamentos de Cedro e Moura (2017), que colocam para o debate sobre a formação de professores, a questão da compreensão do objeto da atividade do professor baseado na perspectiva leontieviana, na qual, “o motivo é o objeto que responde a uma necessidade determinada e que incita e dirige a atividade do indivíduo” (p. 91). Parte desta perspectiva, que a compreensão do objeto da atividade do professor está relacionada ao problema das necessidades dos indivíduos envolvidos na atividade educativa. Desta forma, “a atividade do professor é permeada pela relação entre sentido e significado, uma vez que os sujeitos para realizarem uma atividade, precisam compreendê-la como aquilo que vai satisfazer as suas necessidades (CEDRO; MOURA, 2017, p. 91).

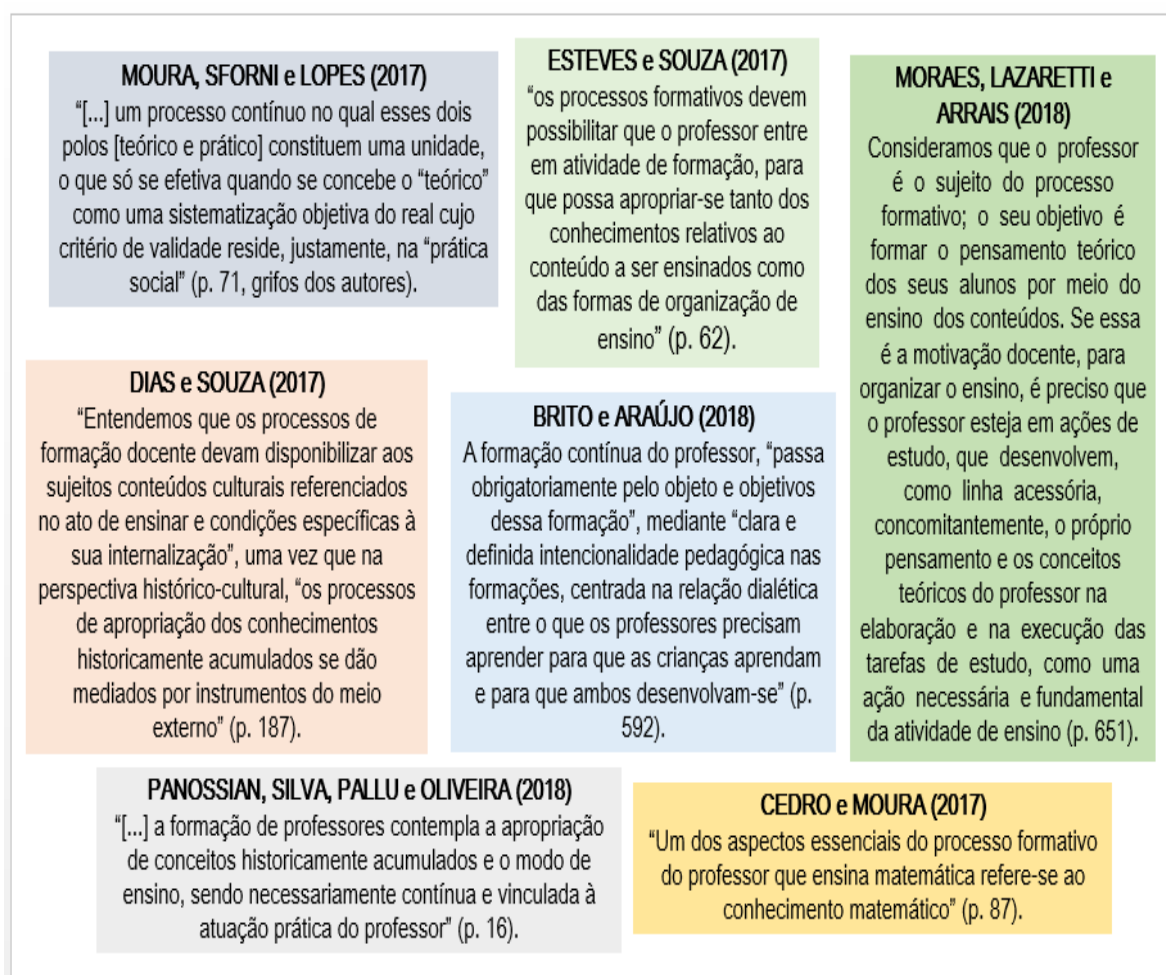
Brito e Araújo (2018) concebem a formação docente a partir do conceito de *trabalho* – entendido pelas autoras como “atividade adequada a um fim” –, como prática social que possibilita o desenvolvimento humanizador do professor em seu aspecto pessoal e profissional. Para as autoras, partir dessa concepção, significa considerar a formação docente “como um processo em desenvolvimento, marcado pelas relações pessoais e coletivas e pela intencionalidade pedagógica”. Ou seja, significa “compreendê-la como um processo que articula e possibilita o desenvolvimento coletivo, do indivíduo (personalidade e consciência) e do currículo”. (BRITO; ARAÚJO, p. 594).

Moraes, Lazaretti e Arrais (2018) propõe uma formação que valorize o movimento de aprendizagem docente e o desenvolvimento do pensamento teórico do professor.

Segundo as autoras, para compreender o movimento de aprendizagem docente é necessária ater-se “na atividade principal do professor, o trabalho, em especial a atividade de ensino, que exige, dialeticamente, ações de estudo do professor” (MORAES; LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 645). Nesta perspectiva, para a objetivação da atividade de ensino é imprescindível que se invista “em ações de estudo do professor, o qual tem como conteúdo fundamental a apropriação de fundamentos e de procedimentos generalizados” (idem). Ou seja, uma imbricação clara da unidade dialética conteúdo-forma, na qual, o professor “precisa apropriar-se tanto daquilo que ensinará quanto dos meios para realizar tal tarefa” (idem).

Dessa forma, seguindo o teor das proposições apontadas por estes autores, formulamos a seguinte síntese:

Figura 1: Concepção histórico-cultural sobre a Formação dos Professores que ensinam Matemática



Fonte: Elaborado pelas autoras, com dados da pesquisa.

Assim, decorre do exposto, que a formação do professor que ensina matemática, deve compreender um processo contínuo que possibilite o professor entrar em atividade de formação, de modo a apropriar-se tanto dos conhecimentos relativos ao conteúdo a ser ensinados (os conhecimentos matemáticos), como das formas de organização de ensino. Destaca-se, ainda que, para organizar o ensino é preciso que o professor esteja em atividade de estudo, que propiciem o desenvolvimento do próprio pensamento e os conceitos teóricos, como uma ação necessária e fundamental da atividade de ensino.

Para tanto, deve-se reconhecer o objeto e objetivos dessa formação, de modo que sejam claras e bem definidas a intencionalidade pedagógica dessas formações. Ademais, deve-se ainda, disponibilizar aos professores conteúdos culturais referenciados no ato de ensinar e condições específicas à sua internalização, centrados na relação dialética entre o que os professores precisam aprender (conteúdo) e o *como* promover a organização do ensino (forma), de modo que ambos (professor e alunos) desenvolvam-se.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, compreendemos a relevância de trazer para a formação de professores que ensinam matemática, os pressupostos da base da Teoria Histórico-Cultural, tendo em vista que esta orientação, concebe à educação e a formação, como um caminho intencional e sistematizado para a apropriação do conhecimento científico, histórico e cultural construído pela humanidade, com vistas a promover o desenvolvimento máximo das capacidades humanas.

Das leituras dos artigos mapeados, evidenciamos pontos em comum, tais como: a base teórica, a matemática e a concordância de que a objetivação de processos formativos, orientados para o desenvolvimento das potencialidades humanas, é um o desafio premente de pesquisadores e educadores matemáticos. Portanto, trazer essas reflexões à pauta da Educação Matemática, coloca-nos em um constante movimento para esta objetivação.

Assim, parafraseando Dias e Souza (2017), reafirmamos a perspectiva histórico-cultural como campo teórico apropriado para compreender o fenômeno da formação de professores que ensinam matemática, no que se refere aos propósitos do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação PNPg 2005-2010**. Brasília-DF: MEC/CAPES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRITO, K. D. M.; ARAÚJO, E. S. Princípios e possibilidades da formação docente na perspectiva do trabalho coletivo. In: LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. (Org.). Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG. v.2. n.3.p.591-617. set./dez. 2018.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. O conhecimento matemático do professor em formação inicial: uma análise histórico-cultural do processo de mudança. In: MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. (Org.). **Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre as pesquisas**. Série Educação Matemática. Campinas –SP: Mercado de Letras, 2017.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Research on teaching and teacher research: the issues that divide. **Educational Researcher**, London: Sage, v. 19, n. 2, p. 2-11, 1990.

CONTRERAS, J. D. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Edições Morata, 1997.

DIAS, M. S.; SOUZA, N. M. M. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, M. O. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2017.

ESTEVES, A. K.; SOUZA, N. M. M. Conteúdo e forma na atividade de formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais. In: MORETTI, V. D.; CEDRO, W. L. (Org.). **Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural: um olhar sobre as pesquisas**. Série Educação Matemática. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2017.

FRANCO, P. L. J.; SOUSA, W. D. D. Apresentação do Dossiê. In: FRANCO, P. L. J. SOUSA, W. D. D. (Org.). Dossiê: Didáticas específicas à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG. v.2. n.2.p.302-313. maio./ago. 2018.

FREITAS, R. A. M. M. Apresentação do Dossiê. In: Dossiê: Teoria histórico-cultural, educação escolar e didática. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 346-352, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147. Editora UFPR, 2004.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Apresentação do Dossiê. In: LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. (Org.). Dossiê: Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva

histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG. v.2. n.3.p.571-590. set./dez. 2018.

LOPES *et al.* Teoria Histórico-Cultural e Educação Matemática: possíveis aproximações em grupos de pesquisa. In: CEDRO, W. L.; LOPES, A. R. L. V. (ORG.). Dossiê: Educação Matemática e a Teoria Histórico-Cultural. **Revista Perspectiva da Educação Matemática**, v. 6. Número Temático, Campo Grande, 2013.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MORAES, S. P. G. LAZARETTI, L. M. ARRAIS, L. F. L. Formar formando o movimento de aprendizagem docente na Oficina Pedagógica de Matemática In: LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. (Org.). Dossiê: Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v. 2, n. 3, p.643 - 668, set./dez. 2018.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; LOPES, A. R. L. V. A objetivação do ensino e do desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA (Org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo - SP: Edições Loyola, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

PANOSSIAN, M. L.; SILVA, A. L.; PALLU, F.; OLIVEIRA, L. S. A oficina pedagógica de matemática como atividade. In: MARCO, F. F. (Org.). Contribuições teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural para a Educação Matemática. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v. 2, n. 1, p. 14 - 38. jan./abr. 2018.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In: E. Castro; E. Torre (Eds.), **Investigación en Educación Matemática**. pp. 61-84. Coruña: Universidad da Coruña, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M.O. (coord.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Líber, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, R. S.; CEDRO, W. L. A organização da atividade de pesquisa em uma investigação sobre a formação de professores de matemática à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Perspectiva da Educação Matemática**. Campo Grande, v. 6. Número Temático, p. 103-117, 2013.

SOUZA, N. M. M.; ESTEVES, A. K. Busca de superação das contradições da forma escolar no movimento de formação contínua de professores que ensinam matemática. In: LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. (Org.). Dossiê: Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG, v. 2, n. 3, p. 669 – 697, set./dez. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. COLE et al. (Orgs.). 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZEICHNER, K. M. A. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

A CONSTRUÇÃO DA AGENDA POLÍTICO-EDUCACIONAL EM SEGURANÇA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DE J.W. KINGDON

Deyvid Braga Ferreira ¹
Javan Sami Araújo dos Santos ²
Geisa Carla Gonçalves Ferreira ³
Fabiana de Moura Cabral Malta ⁴

RESUMO

Este artigo tem por escopo analisar a construção da agenda política que ocorrera na Segurança Pública brasileira, em especial nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, buscando desvelar o motivo pelo qual a questão “instrucional em segurança” entra na agenda política do governo, e quais as soluções que “no caldo primitivo” conseguem sobreviver e serem eleitas para solucionar esta problemática, que resultam nas práticas de uma pedagogia da hegemonia que se consolidaram através da criação de uma matriz curricular unificada. Para desvelar tal problemática, fora realizado um trabalho de pesquisa qualitativo com revisão bibliográfica. Os resultados obtidos revelaram que a atual política de segurança está subserviente aos ditames do capital, corroborando com a perpetuação do projeto de sociabilidade da classe burguesa para a consolidação de sua hegemonia nas sociedades contemporâneas.

Palavras – chave: Agenda Política, Política Educacional, Segurança Pública.

¹ Doutorando em Linguística, Linha de Pesquisas Discurso: Sujeito, História e Ideologia (UFAL/PPGLL/FALE - 2020.01). Mestre em Educação (UFAL/ PPGE/CEDU - 2012), integrando o grupo de pesquisas sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (UFAL/GEPE - CEDU), na linha de pesquisa História e Política da Educação na UFAL. Especialista em Mídias na Educação (UFAL/ CIED/ CEDU - 2016). Especialista em Direito Processual (ESMAL/ AL - 2006). Formado em Direito/ Ciências Jurídicas e Sociais (FADIMA/ CEMAC/AL - 2005). É Docente na Faculdade Raimundo Marinho (FRM/AL) e no Centro Universitário Mario Pontes Jucá (UMJ - antiga FAT/ AL).

E-mail: deyvidbrafe@bol.com.br

² Professor da Educação Básica e Ensino Superior. Gerente em Gestão Democrática e Política Educacional em Rio Largo/AL. Doutorando em Educação e mestre em Ensino (UFAL). Especialista em Gestão Pública Municipal e Estratégias Didáticas com o uso das TICs (UFAL), em Conselho de Educação (UFBA), em Inspeção Escolar e Supervisão Pedagógica (UCAM). Pesquisador do Grupo de Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). Gestor Empresarial (IFAL) Pedagogo (UFAL) e estudante de Direito (UNEAL).

E-mail: javansami@hotmail.com

³ Doutoranda e Mestre em Educação (UFAL). MBA em Gestão de Pessoas (IPEMIG). MBA Executivo em Alta Gestão (UNAMA). Especialista em Gestão Escolar (IPEMIG). Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria da Educação a Distância (IPEMIG). Especialista em Psicopedagogia Institucional (IPEMIG). Licenciada em Pedagogia (UFAL). Professora Universitária.

E-mail: geisa.ferreira@cedu.ufal.br

⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes de Sergipe. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Especialista em Direito Público pela EPD - SP e em Docência do Ensino Superior pela UNINASSAU- PE. Advogada e licenciada em Pedagogia. Professora Universitária.

E-mail: fabianamalta@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, as forças de segurança pública possuem uma peculiaridade especial que as torna únicas no mundo. Conforme o art. 144 da Constituição Federal de 1988, possuímos atualmente 04 diferentes órgãos encarregados da segurança pública, a saber: Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica), Forças Federais (Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal e Polícia Ferroviária Federal), Forças Estaduais (Polícia Civil, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros Militar), Força Municipal (Guarda Municipal) e Força Penal⁵ (Agentes Penitenciários). Cada qual com suas atribuições, papéis definidos e distintos, além de academias de polícia responsáveis por sua instrução.

A partir da década de 90, o Brasil começa a implementar políticas neoliberais, que provocam paulatinamente severas reduções nas verbas públicas de uma forma geral, situação que afeta tanto a área da segurança pública quanto a educação de seus servidores.

Tentando “inovar”, “padronizar” ou “planificar” a educação e formação do policial no Brasil, o governo federal cria a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP/MJ - 1997), responsável pela elaboração de uma Matriz Curricular Unificada da Segurança Pública, que ocorre somente em 2009. Para podermos entender como se deu a construção dessa “agenda política educacional” na área da Segurança Pública, iremos nos valer dos estudos de John Wells Kingdon e seu modelo de Múltiplos Fluxos, na tradução feita por Capella (2007).

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, com revisão bibliográfica, tendo em vista buscarmos subsídios teórico – doutrinários para tratarmos da temática de construção de uma agenda Político Educacional na perspectiva de J.W.Kingdon, conforme FLICK (2008).

Estruturamos nossa pesquisa da seguinte forma: ao introduzirmos a temática, buscamos situar o leitor acerca dos agentes participantes da segurança pública no Brasil,

⁵ Citamos a força penal apenas para ficar completa a explicação, todavia eles tem uma matriz curricular diferente e capitaneiam recursos de outra fonte (Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN).

bem como apresentar o motivo alegado para a criação da matriz unificada da SENASP. Na discussão dos resultados, apresentaremos a teoria de Kingdon e seus modelos de múltiplos fluxos, para depois situar de que forma fora gestada a “constituição da matriz curricular unificada”. Na conclusão, após explanarmos acerca de uma outra prática possível, indagamos acerca do projeto societário que busca sua hegemonia no cenário atual e a possibilidade de se superar este amalgama.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CONSTRUÇÃO DA AGENDA POLÍTICO-EDUCACIONAL

A pauta “segurança pública”, para entrar na agenda política do governo federal e culminar com a criação da Secretaria Nacional de Segurança Pública, precisou mostrar-se não só relevante para o governo, mas que trouxesse uma luz às crescentes preocupações em segurança que assolaram todo o século XX e ainda persistem em pleno século XXI.

Neste momento, devido a atenção dispensada pela mídia e sociedade civil ao assunto, a segurança pública começa a fazer parte da agenda política do governo, despertando não só a atenção mas o interesse daqueles responsáveis pela formulação das políticas públicas.

Neste trabalho, buscaremos explicar os processos de formulação das políticas públicas na área de segurança, recorrendo ao modelo de múltiplos fluxos, desenvolvido por *J. Kingdon*, em virtude de sua perspectiva teórica nos apresentar um contributo bastante interessante, explicando as formas/motivos pelos quais uma agenda governamental pode ser alterada e formulada. Para isso, nos valeremos da tradução feita por Capella (2007).

Para o referido autor, esta agenda deverá ser efetivada por meio de três cursos decisórios: problemas, alternativas e política. Tais cursos são relativamente independentes, permeando toda a organização política. Em momentos críticos, estes fluxos convergem, produzindo mudança na agenda governamental.

O primeiro fluxo, ao se reconhecer um problema, busca-se compreender o por que deste e não de inúmeros outros fazerem parte da agenda governamental.

É humanamente impossível determo-nos em diversos problemas por muito tempo, devendo o formulador da agenda política prestar atenção/ selecionar um problema específico em detrimento de outro(s).

Imaginemos a instrução de “todos” os integrantes da segurança pública. O Brasil é um país continental, onde cada região possui suas especificidades e sua forma própria de educar, suas “malhas curriculares”.

Estas são sem dúvidas questões percebidas pelo governo, mas que não entram na agenda por não despertarem necessariamente um interesse imediato, e nem fomentarem, de forma urgente, quaisquer ações de contrapartida. Estas questões somente serão encaradas como problema, quando os formuladores de políticas públicas sentirem a necessidade de se fazer algo a respeito.

Para que estas questões possam chamar a atenção dos formadores das políticas, precisa-se de: Indicadores (que são os custos que serão envolvidos na resolução), Crises (evento de grande magnitude, que obriga-se a prestar a atenção em determinado assunto, reforçando a necessidade de resolução do problema) e Feedbacks (como o programa de governo está sendo avaliado e quais as consequências desse).

Entretanto, isso não quer dizer que uma questão a qual possua todos estes mecanismos possa vir a tornar-se um problema, e que por isso ele alcance a agenda governamental. Como existe o fator humano, é preciso que todos estes mecanismos, em conjunto, sensibilizem o formulador de política, de modo que tal problema faça parte da agenda de governo.

O segundo fluxo apresenta um conjunto de alternativas e soluções para o problema. Neste momento, pode-se até ter ideias para problemas que ainda não existem, ou ideias que nada tem a ver com o problema específico.

Nesse sistema teremos toda a sorte de pessoas com suas ideias, incluindo-se os especialistas que compartilham certa preocupação com a solução do problema.

Essas repostas/ soluções para os problemas serão postas “num caldo primitivo de políticas”, no qual podem: fundir-se, confrontar-se, desaparecerem, ou mais raro, permanecerem intactas.

O resultado final é o envio de uma filtragem das propostas, restando uma pequena quantidade a ser apreciada pelos participantes do processo decisório. Essas

ideias podem não ser o consenso, mas são reconhecidas como potencialmente possíveis dentro do conjunto de relevância apresentado.

O terceiro fluxo será o realmente político, tendo sua própria regra e dinâmicas, que se mostra assente às negociações e barganhas, em detrimento da difusão e persuasão das ideias como no fluxo anterior.

Nesse sentido, como poderíamos explicar a entrada desta temática de uma agenda política educacional na Segurança Pública e a sua respectiva transformação em um conjunto de soluções propostas, aptas a criar uma “Matriz Curricular Nacional”?

Nas últimas quatro décadas puderam ser observados os crescentes e vertiginosos aumento da criminalidade no Brasil. Houveram diversas rebeliões de presos, que foram coordenadas simultaneamente com exemplar maestria pelos seus idealizadores além de assassinatos de presos rivais. Com tal postura, o crime organizado mostrou-se de uma forma que as pessoas comuns não conseguiam enxergar.

A partir desse ponto, os grupos de pressão ou interesse afirmam que o aumento no número de homicídios ocorridos no Brasil, a partir da década de noventa do século passado até agora será “culpa exclusiva da polícia”, que perde seu “*status*” de promotora da cidadania, passando a ser considerada uma “polícia política”, típica de regimes antidemocráticos, de exceção, que obtém resultados apenas torturando e matando inocentes, um órgão desacreditado e ineficiente, de forma que somente com um órgão centralizador (SENASP/MJ), com sua própria “malha curricular” educacional, poderia alterar esta situação!

A IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA POLÍTICO-EDUCACIONAL: SURGIMENTO DA MATRIZ CURRICULAR UNIFICADA NA SEGURANÇA PÚBLICA

O governo federal vendo que a luta dos estados-partes tornava-se na maioria das vezes inócua, aproveita a inserção da “segurança pública” na agenda governamental e cria a Secretaria Nacional de Segurança Pública, vinculada ao ministério da Justiça, por meio do Decreto Federal nº 2315 de 1997. O que podemos observar, em sua criação, é a subordinação e mero assessoramento do Ministro da Justiça em questões relativas à segurança pública nos estados.

Eis que em 1998, por intermédio do decreto Federal nº 2802 de 1998, o governo FHC ao dar continuidade às reformas propostas de enxugamento da máquina estatal, dá nova roupagem ao Ministério da Justiça, determinando que a SENASP/ MJ assessore o Ministro de Estado da justiça para “Implementar uma política nacional de segurança pública”.

Neste contexto, o debate sobre o crescente índice de criminalidade que começa em 1980 e intensifica-se durante toda a década de 1990, traz à lume a sensação de medo e de insegurança vividos pela população.

Nesse período, o fluxo do conjunto de alternativas e soluções para o “problema da segurança pública” é enorme. Aumento das penas, redução da maioria penal, criminalização de mais condutas reprovadas socialmente, aumento do efetivo policial, construção de mais presídios, ação mais enérgica da polícia...

Desse “caldo primitivo de ideias” a realmente implementada será aquela na qual se propicia mais notoriedade e palanque político, com retorno em votos pode ocasionar: elege-se primeiramente o enfrentamento direto ao crime, através de uma “planificação instrucional”.

A SENASP/MJ percebendo isto, começa a gestar políticas de aproximação dos estados partes (Governos Estaduais e Municipais) para a União, de modo que os acertos e dissabores possam ser utilizados como plataforma política. Isto deve-se a pressão que tanto a sociedade civil organizada, quanto os membros do próprio governo que aproveitam tal problema (o da segurança pública) para servir de palanque eleitoral.

Começa-se a fomentar reuniões a nível nacional com profissionais e pessoas ligadas a área de segurança pública dos Governos Federais, Estaduais e Municipais, sob coordenação da SENASP/MJ, que realizam uma série de debates de modo a fomentar discussões sobre um plano unificado de uma matriz curricular única que atenda a todos os profissionais da segurança pública estadual (PC, PM e BM).

Após vários encontros, cria-se a Matriz Curricular Unificada para os profissionais da segurança pública estadual, de modo a delimitar e planificar as suas atuações, de modo que em todo país, tenha-se o mesmo procedimento e a mesma malha curricular. O motivo mais forte de sua criação, é que surge a hipótese de que o aumento na criminalidade é causada pela má formação policial em todo o Brasil.

Discutida, aprovada (pela SENASP/MJ e com crivo da União) e pronta para ser incorporada pelos Estados. Como o governo federal obrigaria que um estado parte seu, perdesse sua autonomia e adotasse esta matriz?

A resposta está na lei 11.530 de 2007, que cria o PRONASCI (Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania), apresentando os requisitos para que os estados e municípios recebam verbas federais e as empreguem em Segurança Pública.

Um dos requisitos é a adesão, friso que não há imposição, à Matriz curricular da SENASP/MJ. Condiciona-se a liberação de recursos a vinculação “opcional” aos seus preceitos. Caso contrário, não se recebe verba do PRONASCI. Para se ter uma ideia, imaginemos a compra de um aparelho de raio “X” para o sistema prisional. O PRONASCI arca com 99% das verbas de projetos destinados a área de segurança pública que comunguem às ideias da matriz curricular. Imagine um projeto da ordem de um milhão de reais na compra de material. O estado-parte entra com 10 mil reais e o governo federal (PRONASCI) com “apenas” 990 mil reais.

E por não querer perder verbas, pois a maioria das suas receitas já estão comprometidas, teremos uma adesão total de todos os 26 Estados-partes e do Distrito Federal a este “bondoso” programa do governo federal.

O que o neoliberalismo sempre buscou, disfarçado de “investimentos na qualidade na educação”, é o desmonte na oferta gratuita e de qualidade de ensino aos agentes da segurança estatal. Não se está a lidar com um problema técnico, ao qual cabem respostas fechadas, impositivas. Trata-se de um problema que envolve conceitos multidimensionais, que necessitam de respostas múltiplas ante a complexidade de suas questões (Frigoto, 1996).

Neste sentido, Santomé (2003) nos lembra dos insucessos do governo espanhol na tentativa de forçar todas as suas províncias a adotarem um regime matricial único de formação de seus alunos. O estigma mais gritante nesta situação, assim como ocorre na matriz, é a falta de possibilidades de regionalização de situações e de costumes. Para a matriz, deve-se: “padronizar conhecimentos, para que todos ajam de forma símile”.

Como observamos, para que se logre êxito em sua empreitada, o Estado enquanto elemento garantidor/ reproduzidor dos anseios das classes dominantes criou e continua a criar políticas orientadas a manutenção de uma “pedagogia de hegemonia”,

adaptando no seio social, peculiaridades no desenvolvimento da: cultura, moral e ética, ou seja, nos valores basilares do cotidiano que regulam as práticas de convívio/convivência entre os membros da sociedade. Tudo na finalidade de reformular, a bem de seu interesse, as práticas educativas aos “novos interesses” do capitalismo.

Com tal Matriz Curricular Única da Segurança Pública não fora diferente. Todo processo de busca pela hegemonia política, onde a classe dominante tende a modificar a realidade dando-lhe novo sentido e renomeando-lhe, utiliza-se de uma transformação dos sentidos, das categorias, dos conceitos e dos discursos para legitimar suas reformas, pois na visão capitalista somente elas atendem as questões reivindicadas pela sociedade. Nessa perspectiva,

Não há, pois, discurso neutro ou inocente. Todo discurso é ideológico, uma vez que ao ser produzido, o sujeito o faz a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica, e assim veiculam suas crenças, valores, visões de mundo que representam os lugares sociais que este ocupa. O discurso é, pois, campo de mediações que articula novos sentidos aos já conhecidos. Ele tem a capacidade de (re) significar o já dito... (CAVALCANTE, 2007, p. 53)

Na proposta de uma matriz curricular unificada, anunciam-se propósitos louváveis, que “atendem” aos anseios da sociedade. Nela, encontramos o seguinte posicionamento:

Espera-se que este documento seja uma ferramenta de gestão educacional e pedagógica, com ideias e sugestões que possam estimular o raciocínio estratégico-político e didático-educacionais necessários à reflexão e ao desenvolvimento de toda e qualquer ação educacional na área de Segurança Pública. Espera-se também que todo esse movimento chegue às salas de aula, transformando a ação pedagógica e contribuindo para a excelência da formação do profissional de Segurança Pública. (SENASP/ MJ, 2014, p. 13)

Disto, observamos que a matriz curricular está transmitindo uma “comunicação” ao ouvinte ante a posição que ela ocupa na sociedade. Isso ocorre em virtude do poder de mobilização de autoridade acumulada e concentrada no ato linguístico da matriz (Gnerre, 2005).

Isto se dá em virtude do valor de quem está falando (SENASP/ MJ), pois em uma sociedade calcada na estratificação social, a Matriz Curricular Nacional é o reflexo do poder e autoridade emanada do “governo” que os representa nas relações econômicas e sociais, utilizada para transmitir informação de ordem política e cultural.

Sendo o estado capitalista um estado de classes, (este) tende a organizar a escola em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente... A escola,..., sob a hegemonia burguesa, vem se estruturando com vistas a formar,..., um intelectual urbano de novo tipo, que apresenta como características principais o aumento da capacidade técnica necessária a reprodução ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacitação dirigente. (NEVES e SANT'ANNA, 2005, p. 29).

Ao se criar uma matriz curricular unificada na segurança pública, o Estado, enquanto agente perpetuador dos ideais burgueses da classe dominante, aplica em seus agentes da segurança pública a difusão de uma pedagogia hegemônica, limitando a classe laboral ao conformismo ou ostracismo, ditando o que será o ideal, as ideias e as práticas que devem passar na sua aprendizagem.

A “pedagogia da hegemonia”, portanto, é um alargamento no conceito de cidadania, de forma ideológica e maniqueísta, que visa unicamente impedir o nível de conscientização política e organizacional das classes subalternas (trabalhadores) de alcançarem consciência do direito que possuem na participação da condução do estado, podendo gerir o processo legislativo (elaboração das leis) e administrativo (administração pública), alcançando, com isto, o “*status*” de classe social dominante sob os grupos que disto não se conscientizaram, passando a ser o grupo social subordinado.

A MATRIZ, A NOVA SOCIAL-DEMOCRACIA E AS PRÁTICAS DE CONTRA HEGEMONIA.

É assente, não só na segurança pública mas em todas as áreas, a ação dos organismos internacionais na formulação de promoção das políticas socialmente interessantes a classe dominante, assim como uma nova estruturação mundial focada do desmantelamento do estado de bem estar social e das conquistas da classe laboral.

Com uma mobilização dos organismos internacionais de promoção do ideário capitalista e fomento de seu projeto de sociabilidade, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), promoveram em nível mundial a privatização dos setores mais básicos de prestação de serviços que deveriam propiciar qualidade de vida

aos trabalhadores, além da fragmentariedade das políticas sociais; tudo isto, na tentativa de recuo nas quedas dos lucros e financiamento público ao capital privado.

A criação dos organismos internacionais atuais acompanhou o movimento de transformação geopolítica do pós-segunda guerra mundial e ampliou os poderes de planejamento e ações de sociabilidade dos países vencedores. A condução do processo de dependência e associação dos países ao mundo capitalista foi cuidadosamente pensada a partir dos conceitos de planejamento da época, centralizando decisões e consolidando a hegemonia dos EUA sob o conceito de interdependência. (MELO, 2010, p. 71)

Com tais políticas, cria-se a terceira via (modelo ideológico de fomento as “práticas sociais”), onde o Estado vai paulatinamente transferindo suas funções à sociedade civil (ONG’s, empresas, mídia, associações, fundações, escolas...) com o fito de obter um consenso ideológico de manutenção do projeto de governança burguês, conformando ideologicamente uma extensa gama de pessoas, com a normalidade da perda/ expropriação de seus direitos.

Apesar da crescente onda de demissões pelo mundo afora, do achincalhamento das políticas de privatizações, da precarização cada vez maior do trabalho docente pela redução das conquistas trabalhistas e do socorro ao capital privado nas crises cíclicas do capital, cada vez mais se propaga a tese da “responsabilidade social”.

Cada indivíduo ou grupo deve alavancar meios para auxiliar a sociedade na qual se encontra inserido, independentemente da contrapartida estatal, significando de forma diferente “cidadania” e “democracia”. Nestes moldes, elas significam a adesão de forma contratual entre os detentores do capital e aqueles que vendem sua força de trabalho, para humanizar as relações entre eles, esposados numa sociedade em que o auxílio ao próximo, a ajuda ao próximo, constituem elementos basilares no pilar de sustentação ideológico-religioso social.

Nessa situação, de “plena parceria”, a educação surge como elemento de propagação do ideário da classe dominante, sendo que seus intelectuais, na grande maioria, são oriundos das classes mais abastadas. Mezsáros (2009), ao referir-se aos intelectuais responsáveis pela propagação do ideário contratualista na formação do Estado, os intitula de “tríade burguesa”. São eles Locke, Hobbes e Rousseau.

Devido ao lugar que tais pensadores ocupam na sociedade, existe tendência de reprodução nas relações sociais vigentes, disseminando e legitimando a visão de mundo burguesa, em detrimento de uma situação emancipatória ou contra hegemônica.

Nosso retrospecto histórico não é diferente. No Brasil, existe uma forte tendência de importação das produções capitalistas Europeus e Americanos. O que se chega por aqui, imediatamente é tido por “salvação”. Com isto, reforça-se apenas a pedagogia hegemônica da burguesia mundial.

Para isto, ou seja, para as práticas desta pedagogia hegemônica, a terceira via precisava de uma roupagem atraente, onde a agregação de elementos tidos por desenvolvimentistas e as práticas neoliberais, mesmo sendo antagônicos por excelência, travestiram-se de uma reciprocidade impensável. Houveram profundas reformas no Estado, colimando com a sociedade civil em promotora por excelência na obtenção do consenso majoritário da população e palco de consonância nos interesses conflituosos.

Tais ações de reeducação escolar e política..., implementada por vários governos e pelas várias frações da burguesia com vistas a construir internacionalmente um novo padrão de sociabilidade... Ao se reduzir os níveis de consciência política coletiva das várias frações das classes trabalhadoras, impulsionam seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantem praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas. (MARTINS e NEVES, 2010, p. 37).

Os docentes e da segurança pública também são afetos a essa triste realidade. Suas condições de labor desenvolvem-se sob circunstancias que são muito peculiares, devido à peculiaridade de seu público alvo. Fatores como: elevada jornada de labor diário, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, alta rotatividade dos professores pelas academias, em detrimento da fixação de um corpo específico, falta de investimento público em sua carreira, são as principais.

São circunstancias que não se circunscrevem a prática recente (devido a matriz ser do final do século XX), mas se encontram de forma constante e crescente, incidindo diretamente nas condições de formação e de trabalho dos docentes, nas condições materiais de promoção de sua própria sustentabilidade e na implementação desta matriz no dia-a-dia prático de seu público alvo.

As agências e organismos internacionais representantes do projeto do neoliberalismo na terceira via, consideram como fatores essenciais para o aprofundamento da mundialização do capital a harmonia social e uma realização cada vez mais intensa das estratégias de conformação social. (MELO, 2010, p. 82)

O motivo principal desta política será a tentativa de “distorcer o nível de consciência social”, engendrando um engodo para a reprodução dos valores mais caros ao capitalismo, desestimulando as práticas pedagógicas de contra hegemonia. Isso leva tanto a docentes quanto a discentes a fazerem parte e reproduzir um sistema sem resiliências, sem confrontos, coadunando ao projeto de sociabilidade capitalista neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A polícia em nosso país possui uma conotação depreciativa, herança principalmente de nossos últimos setenta anos. Nessa perspectiva, a denominação polícia é imbricada pela sinonímia de “violadora de direitos e garantias”, “polícia do estado”, “truculenta”, “polícia política”, entre tantos e tantos outros termos.

Somente quando se perceber que a segurança pública é uma questão que deve perpassar a lógica da política e ser tratada como um problema de Estado e não de Governo, estando paulatinamente na agenda política governamental, é que poderemos observar uma luz no fim do túnel, para, a partir daí, pensarmos em efetividade de políticas de segurança. Gostaríamos de frisar que na Política de Governo, a prioridade fundamenta-se na ideologia do governo que está no poder, não sendo passível de continuidade pelo próximo poder político entrante. Nas Políticas de Estado, a prioridade perpassa a ideologia presente no governo, sendo continuado no próximo governo.

Transpondo isto para a realidade da segurança pública, observamos o discurso de que a matriz curricular nacional se revela como produto da síntese das múltiplas determinações (sociais, políticas, econômicas e culturais), vindo a formar um conjunto complexo de saberes orientados pelas formações ideológica dos grupos de pressão com maior poder de barganha política.

Ao se criar uma matriz curricular unificada na segurança pública, o Estado, enquanto agente perpetuador dos ideais burgueses da classe dominante, aplica em seus

agentes da segurança pública a difusão de uma pedagogia hegemônica, ditando o que será o ideal, as idéias e as práticas que devem perpassar na sua aprendizagem.

Em Meszáros encontraremos a solução para a questão atinente a elaboração de uma Matriz Única em “segurança pública”, que se propusesse a “educar para além do capital”, rompendo com sua lógica perversa.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas auto servidoras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, procurar margens de reforma sistemática no próprio enquadramento do sistema capitalista é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (2007, pp. 25)

É preciso que se vença esta lógica perniciosa de formar, pois somente assim teremos um quadro diferenciado, pois é ilógico uma solução dentro das bases do próprio sistema capitalista ou dentro de uma tentativa vã de reformulação do próprio sistema, que é irreformável.

A alternativa será uma mudança profunda no sistema político e econômico vigente, perpassando por uma mudança na própria estrutura da sociedade.

Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas para além do acordo sobre este simples facto os caminhos dividem-se severamente. Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico (MESZÁROS, 2007, pp. 27).

Felizmente, os trabalhos de K. Marx, G. Lukács e I. Meszáros demonstram que cada vez mais, as tensões dentro do próprio capital, que em sua tessitura é irrefreável, endêmica, crônica e permanente; chamam toda a sociedade a pagar a conta das perdas

contabilizadas pelos grandes investidores, pela perda de dinheiro da classe dominante e detentora dos modos de produção e reprodução da vida em sociedade.

Esta crise nada tem de nova, pelo contrário, surge dos antagonismos desenvolvidos pelo próprio capital pra que se mantenha como forma de sociabilidade presente e projeto de governança dos mais abastados, além de, é claro, proposta uníssona de rejeição ao socialismo e suas ideias de “excomungar das elites a propriedade dos meios de produção e reprodução social”, não tratando de questões como a degradação/ destruição ambiental e o desemprego crônico, que são as manifestações mais claras de que o projeto de sociabilidade vigente precisa ser modificado.

É preciso articular uma pedagogia “anti-hegemônica” para desenvolver uma consciência coletiva, com o fito de combater o projeto burguês de sociabilidade, para podermos mudar as relações de dominação e subserviência impostas pela classe dominante e seu projeto de sociabilidade. Ou isso, ou manteremos inalteradas as relações de exploração e dominação, e continuaremos acreditando “num mundo melhor e sem antagonismos, subservientes a exploração do homem pelo próprio homem”.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de ciências políticas**. São Paulo: Malheiros, 1999.

_____. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2017.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

CAPELLA, Ana Cláudia N. **Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta & MARQUES, Eduardo. *Políticas Públicas no Brasil*. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOTTEMS, Leila Bernarda Donato. **O modelo dos múltiplos fluxos de Kingdon na análise de políticas de saúde: aplicabilidades, contribuições e limites.** Saúde Soc. São Paulo, v.22, n.2, pp.511-520, Publicado em 2013.

GUIMARÃES, Carlos Artur. **“COMO CHEGA A HORA DE UMA IDÉIA?” E “JUNTANDO AS COISAS”- JOHN KINGDON.** Disponível em: <https://medium.com/@arturgmrs/como-chega-a-hora-de-uma-ideia-e-juntando-as-coisas-john-kingdon-773a83933fc6>. Publicado dia 01 de jul de 2014. Acessado em junho de 2020.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta & MARQUES, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil.** 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

MARTINS, André Silva & NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia e a formulação/ atuação de seus intelectuais orgânicos.* **in** NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Adriana Almeida Sales. *Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico.* **in** NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

MELO, Adriana A. S. **A mundialização da educação: Consolidação do projeto neoliberal na América latina. Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley & SANT’ANNA, Ronaldo. **Introdução: Gramsci, O estado educador e a nova pedagogia da Hegemonia.** **in** NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2010.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988.** Porto Alegre: Livraria do Advogado: 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2010.

SECRETARIA NACIONAL DE SEGURANÇA PÚBLICA/ MJ. **Matriz curricular revisada em 2014.** Disponível em: <http://www.justica.gov.br/central-de->

[conteudo/seguranca-publica/livros/matriz-curricular-nacional_versao-final_2014.pdf](#).

Acessada em julho de 2020.

SOUZA, Celina. **Estado da arte da pesquisa em Políticas Públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta & MARQUES, Eduardo. *Políticas Públicas no Brasil*. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

ZAPELINI, Marcello Beckert. **Montagem de Agenda no Comitê Itajaí: Uma Aplicação do Modelo de Kingdon**. *Rev. adm. contemp.* [online]. 2014, vol.18, n.6, pp.795-812. ISSN 1982-7849.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Cicera Maria Mamede Santos¹
Ana Paula de Oliveira Ribeiro Leite²
Juliana Oliveira de Malta³
Lídia Karla Rodrigues Araújo⁴

RESUMO

A formação do professor dentro do ambiente escolar é permanente. Por isso, neste estudo, apresentamos algumas reflexões sobre a escola como espaço de aprendizagem e formação docente. Como subsídio para as discussões, efetuamos uma pesquisa bibliográfica, trazendo à tona importantes questões no contexto da formação docente. Verificamos que a formação e a identidade do professor se ampliam com a organização do seu trabalho e dos momentos de reflexão, em que o diálogo, nesse contexto, torna-se essencial para o entendimento do ser, do fazer e do aprender profissional. Assim, esperamos promover reflexões e diálogos sobre a formação docente, além de poder inspirar e apoiar outras pesquisas no campo da educação.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica, Educação para o Diálogo, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação escolar promove processos formativos mediados por situações pedagógicas e pela articulação de conhecimentos com a trajetória histórica e social dos sujeitos que dela fazem parte. Esse encontro, quando desenvolvido ativamente, favorece a constituição da autonomia e o progresso da aprendizagem sistematizada.

Os caminhos proporcionados pela escola fazem dela instância mediadora da formação do professor, pois é nesse espaço que esse profissional põe em prática o conhecimento técnico-científico e suas convicções de formador, além de aprender sobre o seu trabalho.

Nessa perspectiva, as reflexões aqui delineadas resultam de um estudo bibliográfico com livros e artigos disponibilizados através do acesso à *internet* e discussões e comunicação por vídeo promovidas pelo *Google Meet* sobre a escola como espaço de aprendizagem e formação do professor. Utilizou-se desse recurso devido ao isolamento social desencadeado pela pandemia da covid-19 (novo coronavírus - SARS-CoV-2).

Durante a investigação e discussões foram desvelados alguns aspectos que se desenvolvem e se ampliam no local de trabalho do professor: a escola. Tais aspectos

¹Universidade Federal do Cariri – UFCA. E-mail: cicera.mamede@ufca.edu.br

²Escola Técnica do SUS ETSUS/Cariri. E-mail: anapaulapedagoga7@gmail.com

³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, Campus Oeiras. E-mail: juliana.oliveiramalta@ifpi.edu.br.

⁴Universidade Federal do Cariri – UFCA. E-mail: lidia.karla@ufca.edu.br.

abrangem a importância do planejamento escolar para a reflexão da prática e construção da identidade docente; para a práxis dialógica e pedagógica como mecanismos de superação dos desafios e instrumentos de luta e resistência diante de situações de desigualdade; a ampliação de competências socioemocionais e internalização de novas técnicas e recursos da tecnologia da informação e comunicação para constituição e melhoria das condições de trabalho e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, acrescentamos que este estudo teve como objetivo analisar a escola como espaço de aprendizagem e formação do professor.

A averiguação desses aspectos proporcionou a aglomeração de informações que, ao serem desveladas na análise, corroboram para a verificação de que a educação escolar possibilita uma formação em serviço ao professor, pela atuação e troca de saberes e experiências que esse espaço promove. Além disso, ainda contribui para a constituição de uma nova identidade profissional docente pela superação das dificuldades e complexidades do trabalho do professor.

À medida que se avançou nas discussões propostas, a seguinte questão foi consolidada: será que a escola, instância do processo de aprendizagem, torna-se, também, espaço para formação do professor? Diante dessa questão, e em busca por sua resposta, organizou-se o presente estudo, tendo em vista que a sua investigação se faz relevante para o campo da educação e da formação de professores.

O CONTEXTO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Discutir sobre a formação docente nos faz refletir acerca dos diversos espaços em que ela acontece, e impulsiona-nos a perceber a amplitude da escola como local dessa formação permanente. Enquanto instituição, a escola é uma comunidade na qual todos precisam se unir em prol de um objetivo comum, indagando-se que tipo de cidadãos serão formados, que aprendizagens, atitudes e valores todos que compõem a instituição irão, juntos, desenvolver. Conforme (LIBÂNEO, 2013, p. 24), “[...] a educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais”. É nesse ambiente que há possibilidade de construir, diariamente, a formação profissional através das práticas cotidianas de trabalho, podendo, assim, adotar formas de planejamento para que haja um direcionamento intencional.

Questionar sobre as práticas sociais dentro do âmbito institucional nos permite discutir as amplitudes do fazer escolar a partir da reflexão em torno das seguintes indagações: quem somos e para quem estamos desenvolvendo a nossa ação profissional? Como organizaremos a escola no propósito de cidadão e de ser humano que queremos formar? Como nos formaremos nesse contexto de trabalho?

Nesse sentido, Imbernón (2017, p. 101) sugere que “[...] fale de escola não tanto como um ‘lugar’, e sim como uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que tem um modo institucional de conhecer e de querer ser”. Esse modo institucional de envolver toda a comunidade interna e externa à escola, como intuito de resolver as problemáticas que atingem o seu entorno social, faz-nos perceber a diversidade, contribuindo para um trabalho com um direcionamento inclusivo e de respeito às diferenças. Nobre e Sulzart (2018, p. 02) destacam que:

[...] tendo a sociedade local como coadjuvante na construção educacional e na formação social dos indivíduos sob a responsabilidade e regência da escola, espera-se que os alunos resultantes deste processo venham desenhar a sociedade de amanhã, em condições mais justas, consciente e socialmente mais equilibrada.

É importante perceber a escola como espaço que proporciona formação ampliada e abrangente. São beneficiados, diretamente, os docentes, discentes, servidores e, também, os familiares. A abertura para a comunidade, para vozes de todos os envolvidos, e a atitude de mudança se tornam fundamentais para se discutir a função da escola e qual posição a instituição irá trilhar para as mudanças que se fizerem necessárias.

Arroyo (2012) destaca que os sujeitos que são da classe trabalhadora, das lutas sociais, da discriminação social, da diversidade cultural e da população excluída socialmente pertencem à escola e lutam por reconhecimento. É necessário que o professor reconheça o seu discente e gere planejamento e ações escolares para envolver esses educandos em um percurso de desenvolvimento educacional de ensino, aprendizagem e criticidade em prol de uma inclusão social. É nesse enfoque que o docente precisa tomar posição em torno de qual sociedade faz parte e que tipo de educando pretende formar e se autoformar.

A formação dentro do ambiente escolar é uma formação permanente durante toda a carreira do professor. Podemos ressaltar, assim, a organização cotidiana de práticas de convívio, de atitudes diárias, de objetivos e ações em busca de uma sociedade igualitária e justa. Dessa forma, Tardiff (2014, p. 11) destaca que “[...] o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e

com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.”. Há também a formação gerada intencionalmente, na qual a própria instituição se organiza em prol da formação, do desenvolvimento do ser docente. Imbernón (2009, p. 30) informa:

- que as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática;
- que os representantes da Administração que trabalham com o professorado deixem claros os objetivos que pretendem com a formação e apoiem os esforços do professorado para mudar sua prática;
- que os esforços nas mudanças curriculares, no ensino, na gestão da classe contribuam para o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos [...].

O compromisso assumido pela escola deve favorecer a formação do professor. A administração que compõe a instituição deve apoiar esse momento intencional e planejado de formação, com várias possibilidades de se formar dentro da escola. De acordo com Souza (2020, p. 72), “[...] integrar os professores aos seus contextos de atuação pedagógica, isto é, integrar ações de formação que considere a própria prática docente, contribui para que os professores pensem por si próprios [...]”. Dessa forma, destacaremos as reuniões pedagógicas ou encontros pedagógicos, que podem ser momentos de diálogo para discussões sobre as problemáticas que ocorrem no cotidiano em busca de soluções e alternativas possíveis. Como destaca Imbernón (2010, p. 68):

[...] Os professores podem explicar o que lhes acontece, o que necessitam, quais seus problemas, entre outros, assumindo a posição de que não é um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas por outros da forma como os acostumaram, mas de que são eles próprios, os professores, que podem participar ativa e criticamente, a partir de seus contextos educativos, de um processo de formação mais dinâmico e, obviamente, mais flexível.

Quando nos remetemos ao planejamento escolar como parte do trabalho cotidiano do professor dentro da escola, é-nos proporcionada a reflexão em torno dessa ação que é gerada semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, como algo que pode ser um momento de reflexão sobre a prática, de trocas de ideias e propostas para resoluções das problemáticas cotidianas. Vasconcellos (2012, p. 36) destaca que “[...] planejar, então, nos remete a: 1. querer mudar algo; 2. acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3. perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4. vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação”.

Planejar ações que atuem nos problemas expostos e na interação com os colegas pode colaborar para que surjam procedimentos metodológicos que tiveram êxito em determinadas

experiências, e assim, nessa busca constante de aperfeiçoamento, através das relações entre os membros da equipe, a aprendizagem acontece. “Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada.” (NUNES, 2001, p. 30).

O planejamento, ou reunião, pedagógica se torna um espaço significativo a partir do qual podem ser gerados conhecimentos para a formação dos docentes. É nessa troca e interação de ideias que a coletividade expõe as problemáticas, as soluções, as atividades ministradas que deram certo ou não, as dificuldades no cotidiano da sala de aula, seja na parte didática ou de interação professor e aluno. É desse momento significativo da prática que reflexões e aprendizagens se tornarão frequentes e sólidas, através do formar contínuo que acontece dentro da escola. Por isso, toda a comunidade escolar precisa pensar e agir com objetivos comuns. Alarcão (2010, p. 47) enfatiza que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

Ações de planejar perpassam toda a vida cotidiana do professor, podendo esse ser direcionado para pensar a própria prática. Nesses encontros os professores podem dialogar relatando ações que deram ou não certo no seu cotidiano, trocar experiências, trocar saberes e ajudar uns aos outros, podendo até fazer conexões e debates com docentes de outras instituições. O ato de planejar as ações pedagógicas faz a formação do professor ser gerada através das suas práticas na sala de aula, pois é através desse espaço que o educando está em contato direto com o educador. Essa formação dentro do espaço escolar, através do diálogo entre os pares, é enfatizada por Imbernón (2017, p. 73):

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. Juntamente com outros colegas ou membros da comunidade [...].
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, partir da prática do professor, realizar um processo de prática teórica.
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas.

A ênfase que é dada ao se formar no espaço escolar, na interação e troca de experiência, requer que a escola assuma uma posição de organização pedagógica para que esses momentos aconteçam, sejam nas reuniões de docentes, nos planejamentos ou em

horários destinados para que essa ação reflexiva ocorra de forma compartilhada e planejada continuamente. Nesse sentido, Veiga (2010, p. 14) destaca que: “[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente”.

Trocar sucessos, problemáticas, situações diárias, compartilhar o cotidiano das práticas se torna de grande importância para a formação do professor, pois interagir entre os colegas em busca de soluções ou relatos de experiências pode contribuir para a aprendizagem e novas formas de agir pedagogicamente. Dessa forma, “[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio” (TARDIF, 2014, p. 38).

Muitos dos encontros de formação que ocorrem no âmbito educacional apresentam manuais com as seguintes instruções: como ensinar; dicas de ações comportamentais para tais situações cotidianas; relatos de indisciplina e como agir; metodologias diversas; dinâmicas de aulas; discussões; atividades para leituras e reflexões. Parece até algo do passado, mas ainda está presente na maioria de nossas escolas essa forma de reunião ou encontro pedagógico, que não envolve a fala e as angústias do professor, não envolve as atividades exitosas como compartilhamento e as que não deram certo como momento de busca de possíveis soluções. Imbernón (2010, p. 43) sugere:

Uma formação não apenas em noções ou disciplinas, o que podemos chamar de “conhecimento objetivo”, embora esse termo não seja completamente certo, mas, sim, uma formação em um maior “conhecimento subjetivo”: autoconceito, conflito, conhecimento de si, comunicação, dinâmica de grupos, processos de tomadas de decisões coletivas, etc. A formação e a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores, os quais vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos”.

O conhecimento do professor produzido através da reflexão da sua prática pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e proporcionar novas formas de ensinar, de ministrar suas aulas, de produzir material didático, obter novas metodologias, outras formas de didática e de relacionamento de docente e discente, gerando mudanças no fazer pedagógico e no ato de ensinar. A construção da identidade docente perpassa todo o cotidiano de práticas profissionais, e como é algo em construção, a instituição precisa ter postura de comprometimento e união em prol dessa jornada de construir espaço para a formação dentro do ambiente escolar.

Esse processo contínuo de formação precisa considerar que a finalidade é a aprendizagem do educando, é a inserção social e possibilitar o desenvolvimento do discente em diversos aspectos educativos. Nos encontros entre a comunidade escolar as discussões devem dialogar nesse processo de construção do saber, em prol de finalidades do formar educando. Candau (2013, p. 15) afirma que:

A escola, assim concebida é um espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo.

Perceber a escola como um todo social, e saber que é dentro dela que podemos contribuir para uma mudança social, requer uma transformação que envolve todos os âmbitos da instituição, seja na sala de aula, nas organizações administrativas, na conduta de tratar os discentes, nas diversas maneiras de escutar e dá voz à comunidade externa, uma vez que é nas atitudes diárias que podemos contribuir para um processo educacional inclusivo em uma sociedade desigual. A consciência de ser professor precisa gerar um compromisso social com as disputas de classe e exercer sua profissão em uma posição de inclusão. Nesse sentido, Souza (2020, p. 71) afirma:

Estar na carreira docente é uma maneira de pronunciar-se para o mundo. O professor, a professora sabedores e fazedores de ações, precisam refletir sobre a sua ação para o mundo, com e no mundo para, desta maneira, assumam a própria identidade, que é única e, por isso, o identifica e o caracteriza como um ser consciente.

Refletir sobre o formar dentro do ambiente escolar é entender que o ato de ensinar transforma, desenvolve, aperfeiçoa, ensina algo a alguém e nos ensina. Nas discussões e nas ações diárias aprendemos e nos desenvolvemos em uma interação coletiva que requer estudo, rigor, aperfeiçoamento e autocrítica. Alarcão (2010, p. 34) destaca que “[...] o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico [...]”.

Essa criticidade se faz através do diálogo com o outro, da capacidade da escuta, das interações de ideias, no respeito às diferenças, na busca de se aperfeiçoar, de errar, acertar e compreender a si numa autocrítica construtiva de mudanças de práticas. Ser professor é compreender que a prática cotidiana é formadora da sua profissão e o compromisso social com os educandos é desafiador para a formação de um cidadão que busca igualdade social em uma sociedade desigual.

A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DA INTERAÇÃO DIALÓGICA NA COMUNIDADE ESCOLAR E AS MUDANÇAS PROVOCADAS PELA COVID-19

O professor em formação é impulsionado a se constituir na interação dialógica com o mundo e com a escola, que o recebe para a prática escolar que dará sentido a sua profissionalidade. Esse profissional se torna protagonista na construção de uma educação pautada na liberdade e emancipação. Falar sobre a interação dialógica docente pressupõe pensar mecanismos de libertação, pois os homens se libertam entre si mediados pelo mundo (FREIRE, 2016). Assim, o professor, ao se conceber como autor da sua palavra, insere-se no âmbito da sua existência articulando ação-reflexão em um ato de consciência que vai além de toda e qualquer palavra vazia.

É nesse contexto que se percebe, nos dias atuais, as inúmeras possibilidades de se refletir sobre esse ser docente que se forma através da sua ação no mundo. O mesmo se dimensiona, através da escola, em busca de ecoar, entre essa instituição e a comunidade, a sua voz de esperança. Essa voz se torna fundamento da escola, transformando-a em uma instituição que influencia e é influenciada pelo meio social que se lhe apresenta.

Dentro do espaço escolar serão articulados saberes e diálogos que se constituirão como elementos básicos para uma práxis dialógica mediada pelo mundo, pelos sujeitos atores históricos e pelos seus fenômenos. Em meio à palavra experiência pelo professor e discentes é que se vislumbra uma transformação da realidade, e a escola é o lócus principal dessa mudança. Nisso se encontra o cerne de toda motivação para formação de um docente que se constitua como homem que se faz na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2016).

Corroborando as reflexões estabelecidas durante esse tempo, o pensamento freiriano nos elucidava sobre a interação dialógica necessária à formação docente atual, principalmente diante da realidade que nos encontramos, estando destituídos da presença física pelo distanciamento social e suspensão da docência por meios físicos corporais. Freire (2016, p. 109) afirma que falar a palavra que é práxis é transformar o mundo. Ter acesso à palavra e ao conhecimento não pode ser privilégio de alguns, por isso ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, mas no diálogo.

É por meio dele que acontece o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-la e o mesmo não se esgota na relação “eu-tu”. Assim, não é possível o diálogo entre os que aceitam e os que não aceitam a pronúncia do mundo e também não se concebe que se roube e negue aos outros esse direito de fala, de escuta e interação através do

conhecimento. Nesse sentido, aos que se sentem negados que sejam reconquistados esse direito, lutando pelo direito a sua cidadania e vida digna.

Nesse sentido, reitera-se que o compromisso de formar professores na perspectiva dialógica requer quebrar com o ciclo estabelecido pela desumanização do ser humano que se encontra prescrita na educação bancária, unilateral e estática. Para que a educação se constitua em um processo dialógico, em que o diálogo é vivenciado em toda a sua plenitude, tornam-se torna necessárias novas posturas, novos encaminhamentos e decisão firme.

É preciso existir entre as partes envolvidas — educandos, educadores, escola e comunidade — valores como respeito, amor e esperança, de forma que a dinâmica do processo educativo se estabeleça de forma dialética e humanizadora. Para a construção de uma formação pautada nessa percepção, os docentes devem estar conscientes do seu processo formativo inacabado, que aprendem com as relações e se constituem capazes de transformar a realidade da escola e da comunidade onde irão atuar. Nessa funcionalidade, a formação docente se torna foco de uma mudança necessária, como aponta Lopes *et al.* (2016. p. 54-55):

Centrada na interação humana e interrogada por um novo tempo, a profissão docente reclama uma nova cognição e uma nova ética. A competência interacional é parte integrante do “conhecimento profissional” docente. Por isso, a formação que lhe é adequada não se coaduna com um qualquer tipo de saber especificamente acadêmico, nem com um qualquer conjunto de normas morais e procedimentos técnicos. Antes se enfatiza o conhecimento profissional que integra o conhecimento pessoal, tem origem em saberes exigentes de diferentes tipos, e se constrói efetivamente na prática, como um lugar próprio e não como um lugar de aplicação, prática que se quer autônoma, refletida e consciente das suas próprias injunções e peripécias.

A escola, como instituição formativa, é o lócus necessário à formação docente para que as relações se estabeleçam nesse espaço e, dessa forma, consigam aderir a um verdadeiro projeto formativo e autocriador, chegando ao seu ápice pela práxis educativa. O espaço físico da escola está sendo colocado à prova pela expansão e proliferação disseminada do novo coronavírus, o qual desencadeia a doença denominada covid-19. No Brasil, o primeiro caso foi detectado no dia 26 de fevereiro de 2020, no estado de São Paulo⁵.

A covid-19 ameaça a humanidade nos dias atuais. Esse infortúnio causou nas escolas a necessidade de adaptação aos novos espaços escolares e a nova possibilidade de criação de espaços virtuais. Esses espaços vão além do espaço físico das instituições e mobilizam a sala de aula para dentro da casa dos alunos por meios virtuais. Essa mudança repentina nos proporcionou a necessidade de parada para replanejamento, trazendo várias consequências

⁵ Disponível em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>. Acesso em: 10 ago. 2020.

para o campo educacional, dentre elas a necessidade de acesso aos produtos tecnológicos e a exigência de padrões de acessibilidade e manejo por parte dos docentes da educação.

Dessa maneira, tal mudança de paradigma promove oportunidades de reflexão sobre as necessidades de uma formação docente mais plural, capaz de adaptações aos novos desafios e capacidade de adesão ao mundo fluido e líquido das novas tecnologias e do mundo global. Podemos estar com pessoas que estão geograficamente distantes (GREIER; GOUVÊA, 2017) numa questão de segundos e por meios digitais de alta resolução.

O mundo tecnológico é imposto pela globalização e trouxe mudanças nos estilos de vida da nova humanidade conectada. Além de tudo isso, a situação atual nos coloca diante da necessária criação de espaços interativos que, se planejados de forma competente, podem permitir maior interatividade e melhor comunicação dialógica, desde que as relações não sejam meramente desprovidas de sentido e/ou mecânicas, mas que fortaleçam os laços afetivos, as relações emocionais e a mútua cumplicidade, dimensões essas tão ameaçadas pelo novo tempo imposto pela pandemia.

A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curta e a médios prazos (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

A grande parceria entre o ensino remoto e o ensino a distância é apenas um recurso paliativo que permitirão a continuação do processo de ensino e aprendizagem de forma que não se paralise totalmente os processos cognitivos e escolares. Assim, as estratégias de continuidade vão depender da articulação do núcleo gestor das instituições e seus docentes, de maneira a mitigar os prejuízos já observáveis na vida escolar.

Para esses tempos, os professores se encontram diante da possibilidade de reinventar a docência, uma vez que a condição de lidar, didaticamente, com o novo estava, de certa forma, atrelada a sua profissão. Todas essas questões traz a possibilidade de uma formação docente contínua para um ser e fazer docente reflexivo, tornando os professores capazes de saber quais são as razões pelas quais atuam. Perguntas filosóficas inerentes à profissão docente que se faz na reflexão, segundo Silva, Lima e Mussi (2019), corrobora para que sejam agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

Nesse sentido, o momento atual poderá proporcionar que a docência se reinvente e que ultrapasse as dificuldades apresentadas, contando com as instituições gestoras na produção de

espaços dialógicos a partir dos quais docentes e comunidades sejam beneficiados, encontrando possibilidades de ações para as transformações.

Essas situações de crise devem trazer ao fazer docente oportunidades de dar “a palavra” ao aluno que lhe é confiado, sem culpa dos acontecimentos advindos da realidade posta. “O processo de ensino-aprendizagem potencializa-se pelo ‘diálogo’ entre os pares e promove condições para melhoria das práticas, pois é por meio das reflexões coletivas em sala que os interesses serão despertados e as aprendizagens edificadas” (SILVA; LIMA; MUSSI, 2019, p. 216).

A formação docente, impelida à necessidade de diálogo para uma interação dialógica, compreende a necessária procura de mecanismos para o enfrentamento das demandas deste novo tempo. Uma das grandes bases do Currículo Nacional, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2017), vem ao encontro da formação docente como subsídio fundamental nesse enfrentamento pandêmico, são elas as habilidades e as competências socioemocionais.

Essas habilidades e competências serão fatores decisivos para toda a comunidade escolar que necessita mitigar os prejuízos demandados pela pandemia, de forma a oferecer os elementos que podem atuar na promoção da proteção à saúde mental das pessoas. As aprendizagens socioemocionais já preconizadas pela BNCC como importantes ao desenvolvimento da aprendizagem, estão presentes em dez competências gerais, e devem compor os currículos das escolas. Devem ser temas geradores e fortes arcabouços curriculares no enfrentamento dos prejuízos causados pela expansão do distanciamento social vivenciado por toda a escola.

Alunos e professores estão impelidos às necessidades de controle emocional, manejo das emoções, empatia e tomada de decisão responsável, sendo todos esses elementos resultantes da interação dialógica que servirá de procedimento necessário à demanda atual. A formação docente, que no cumprimento do seu objetivo nega a necessidade de diálogo, não poderá acompanhar os encaminhamentos que essa demanda exige. O cerne está em atender uma escola que precisa, a curto e longo prazo, de acompanhamento emocional voltado ao âmbito social, tais como: autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável para que consiga as condições de se reconstruir e se humanizar, cada vez mais, por meio de suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

Para a formação docente que se pretende dialógica, e também invadida por essa nova realidade, a BNCC oferece caminhos que produzirão maior leveza na construção de novos

tempos, novas possibilidades de espaços de convivência. Nesse contexto, a escola será um, senão o único espaço de oportunidades para os mais vulneráveis da sociedade brasileira. Os alunos em situação de vulnerabilidade social deverão encontrar, por meio do espaço escolar, o caminho do acesso e da permanência, e, acima de tudo, vivenciar a oportunidade de ter esperança. Que a formação docente consiga encaminhar reflexões acerca da realidade, mesmo em situações difíceis e de extrema exposição ao perigo ocasionado pela pandemia. Esse é um desafio que a história da educação está trilhando e que os docentes construirão ao longo da caminhada educacional.

Segundo a Fundação Oswaldo Cruz — FIOCRUZ (BRASIL, 2020), na cartilha “Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia da covid-19”, serão muitos os prejuízos causados pelo isolamento social e suspensão de aulas presenciais. Traçando recomendações, a mesma apresentou estudos que contam com a participação pesquisadores nacionais e internacionais apontando aspectos referentes à saúde mental e à atenção psicossocial. Os dados alertam para os estressores relacionados à intensificação das interações familiares articulados à fragilização do funcionamento das redes de apoio.

Assim, a escola se inclui sendo uma rede que atende e apoia as crianças com dificuldades e com deficiência, que no momento pararam de receber as intervenções e acompanhamentos de forma presencial, o que torna este período de isolamento ainda mais severo em relação às crianças atípicas que paralisaram as suas intervenções terapêuticas. Assim, “[...] dentre as medidas adotadas pelas autoridades sanitárias para conter a rápida escalada do contágio da COVID-19 destaca-se o fechamento de escolas interferindo na rotina e nas relações interpessoais na infância”. Trouxe, ainda, adoecimento, hospitalizações ou mortes de pessoas próximas, desorganizando o senso de segurança e de rotinas estabelecidas (BRASIL, 2020, p. 3).

Esse estudo aponta, ainda, que a consequência da covid-19 na aprendizagem produz desigualdades de oportunidades entre as pessoas com deficiência, acentuando-se para aquelas menos favorecidas economicamente, o que nos aponta o efeito devastador dessa crise nos países mais pobres já acometidos deste grande mal, além das desigualdades sociais, que ora são aprofundadas.

[...] Além disso, as crianças podem ser afetadas pelas dificuldades financeiras vivenciadas em suas famílias (ex., familiares ou cuidadores que perderam o emprego ou tiveram a renda reduzida) e, ainda, pelo adoecimento, hospitalização ou morte de pessoas próximas, o que traz implicações para o seu senso de segurança e normalidade. Para as crianças com demandas específicas de cuidado, como aquelas autistas, com síndrome de Down, impedimentos corporais e experiências de sofrimento psíquico,

por exemplo, o distanciamento social e a abrupta interrupção da rotina têm intensificado os impactos em sua saúde, desde a desorganização sensorial e psicológica, até perdas motoras (BRASIL, 2020, p. 3).

O protagonismo que recebe a formação docente nesse contexto nos atenta para as habilidades e competências socioemocionais extremamente necessárias à formação docente dialógica, as quais, muitas vezes, foram colocadas em segundo plano na agenda educacional brasileira. Na perspectiva da práxis docente, a intervenção e cuidados da escola serão decisivos na vida de discentes que foram surpreendidos pela nova modalidade imposta pela pandemia mundial.

Por esta razão, as habilidades socioemocionais, de lidar com sentimentos e atitudes voltadas para o lado emocional de professores e alunos, voltam a estar na agenda educacional como objetivo principal para que não se perca de vista os principais objetivos da educação escolar e da formação humana. Capacitar os docentes para essa habilidade é voltarmos ao primeiro plano da ação formativa, e se torna tema fundamental no processo da formação do educador.

Dessa maneira, a dialogicidade entra em cena e se articula entre ouvir e sentir, trazendo a práxis pedagógica para uma verdadeira interação dialógica que se complementa com esperança, competência e coragem neste momento tão inoportuno que vive a sociedade brasileira e mundial. Para essas discussões, são interpelados autores de todos os países sobre as consequências causadas pela covid-19 e que apontam para as desigualdades que foram atenuadas e percebidas durante este período pandêmico (SANTOS, 2020).

Desse modo, os professores devem estar em contínuo contato com pais e crianças, assessorando e direcionando, continuamente, a aprendizagem, de modo que organizem planejamentos estratégicos e sejam capazes de atender suas demandas pessoais e as dos seus alunos. As autoras Dias e Pinto (2020), revisando diversos estudos sobre a educação e a covid-19, apontam e ressaltam sobre a atuação dos professores, citando experiências de vários países e suas realidades, destacando a função dos docentes em detrimento das dificuldades dos familiares.

No momento atual, muitas escolas, públicas e privadas, estão exagerando nas expectativas do que professores e familiares conseguem fazer. Há diferenças substanciais entre as famílias, atualmente, em confinamento. Algumas podem ajudar seus filhos a aprender mais do que outras. Fatores como a quantidade de tempo disponível para se dedicar aos estudos dos filhos, auxiliando-os com as aulas online – muitos pais estão em home office cumprindo horário laboral integral e outros tantos precisam trabalhar externamente para garantir a renda mensal –; as habilidades não cognitivas dos genitores; a possibilidade de acessar o material online; a quantidade de conhecimento inato dos pais [...] (DIAS; PINTO, 2020, p. 547).

Para uma formação docente que esteja comprometida com a interação dialógica, os docentes devem estar preparados para dar respostas rápidas a situações emergenciais, como a imposta pela atual pandemia. Assim, o alcance dessa competência se destaca para além da sua formação inicial, através de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para a práxis docente. Os autores Jardimino e Sampaio (2019) discorrem sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), embora sugerido para a docência do ensino superior, destacam questões fundamentais sobre a formação inicial e continuada, que se encaixa para os demais níveis educacionais para todos os professores:

É importante frisar que, ao conceber o DPD como processo que ocorre ao longo da vida docente, rompe-se com a propensão em não se dar a devida importância ao que vem após a formação inicial. Sobre esse contexto, García (1999, 2009) levanta críticas e reafirma os processos de formação inicial e continuada como complementares e aliados no enfrentamento dos impasses encontrados no fazer docente (JARDILINO; SAMPAIO, 2019, p. 185).

Portanto, reiteramos que o diálogo se torna indispensável para que as aprendizagens se fortaleçam e os docentes e discentes se organizem para o enfrentamento das dificuldades demandadas pela situação de isolamento social vivenciada por todos. As aulas virtuais e as reuniões de planejamento devem se constituir de espaços interativos, propiciando que professores e alunos se sintam acolhidos e ouvidos nas suas angústias. O diálogo elucidado por Freire (2016), e por toda a pedagogia libertadora e progressista, servirá de fundamento para minimizar as perturbações causadas pelo novo tempo prescrito pela pandemia da covid-19.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, efetuamos pesquisa bibliográfica, com o intuito de buscarmos subsídios para as discussões apresentadas. A opção metodológica vem ao encontro das situações ora vivenciadas, pois nos encontramos em plena pandemia, que se alastra mundialmente, conforme registramos nos tópicos antecedentes. Nesse contexto, seria inviável a realização de pesquisa *in loco* ou outras formas que dificultassem o acesso ao acervo, sendo, também, prejudicadas abordagens e procedimentos que necessitassem de informações buscadas através de relações interpessoais.

Dessa forma, as fontes utilizadas são compostas por livros que as autoras dispunham em suas residências e, também, por artigos disponibilizados através da *internet*. Desse modo, as discussões geradas para o desenvolvimento do artigo ocorreram em sessões via *Google*

Meet, durante os meses de junho a agosto de 2020, agendadas de acordo com a disponibilidade das pesquisadoras. Conforme Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

Reitera-se a busca constante e o aprimoramento da pesquisa e sua execução primando pela qualidade textual, atualidade nos dados apresentados, através de fontes oficiais (governamentais), pautadas pela atitude ética (MACEDO, 2018), a qual busca permear todo o trabalho da formação, em especial as reflexões no que concerne à formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste estudo, observou-se que a educação escolar, detentora de fins e ofertada através da sistematização de saberes, de forma institucionalizada, vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais, assegura o desenvolvimento de processos de formação cognitiva, motora, socioemocional, política, ética e estética dos alunos e alunas, sendo capaz de promover sua emancipação humana, por torná-los aptos a conhecer, a atuar e a transformar suas realidades individuais e coletivas. Tais dados confirmam o que discorre a Lei n.º 9.394 — LDB (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, entende-se que a escola corrobora na ampliação das aprendizagens docentes, por meio de interações, a partir da quais se ensina e também se aprende, pelo intercâmbio de estratégias e ações facilitadoras, organizadas com direcionamento inclusivo, plural e reflexivo, mediante situações e desafios percebidos nos contextos educacional, social e cultural. Em estudos de Polonia e Dessen (2005), o reconhecimento da participação e colaboração dos envolvidos na educação escolar contribui para o sucesso, para a evolução da aprendizagem e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade.

Dessa forma, este estudo mostra que, nessa abrangência de atuações e experiências, o professor, como participante da composição educativa, desempenha um importante papel para a transformação individual e coletiva, pois a identidade profissional é expandida em suas iniciativas, na capacidade de organização do trabalho, em momentos de reflexão e na tomada de decisões, em que a escolha dos caminhos pedagógicos concorrem para uma educação como reprodução ou transformação da sociedade, como salienta Luckesi (1994).

Tardif (2014) destaca sobre os saberes do professor estarem intimamente ligados com sua cultura, história, vida e relações de interação humana. Por isso, a formação docente deve ser dinâmica, flexível e não arraigada em um sistema pedagógico autoritário e disciplinador.

Conseqüentemente, é necessário, nesse processo, promover espaços de aprendizagem e de partilha das experiências, e o planejamento escolar se torna um momento de elaboração e reelaboração da prática vivenciada, gerador de novas aprendizagens. Trata-se de um momento em que decisões são tomadas, ações são programadas, mas também um espaço para reflexão da prática e pesquisa, sendo uma ação viva e decisiva, como descrevem Luckesi (1994) e Libâneo (2013).

Outra questão observada neste estudo diz respeito aos momentos de reflexão da prática como requisito para construção da identidade profissional docente. Verificou-se que as instituições de ensino precisam estar comprometidas com a formação docente, de modo a promoverem espaços para a prática da reflexão e para o desenvolvimento da criticidade e do papel social desempenhado pelo professor no âmbito da atuação. O diálogo, nesse contexto, torna-se essencial.

Diante desses dados, os resultados dos estudos de Brito (2006) relatam que a profissão docente é permeada de exigências e desafios que tornam o saber-fazer e o saber-ser sempre em construção. O essencial nesse processo é o diálogo, consigo mesmo, com os outros e com as situações da prática cotidiana, resultando em uma composição profissional reflexiva, crítica, sistemática e coletiva.

Em comunhão com as conclusões de Brito (2006), no que tange à práxis dialógica, percebeu-se ser por meio dela que ocorre a democratização do direito à fala e à palavra, possibilitando a todos os envolvidos na educação escolar conhecer, aprender, reivindicar e apresentar com liberdade suas ideias e concepções pedagógicas, acercando-se do pleno desenvolvimento intelectual e de sua cidadania, rompendo laços com a educação bancária, unilateral, estática e, muitas vezes, segregadora, como afirma Freire (2016).

Todavia, considerando a relevância do diálogo, observou-se que, em tempos de covid-19, novas formas de interação foram implantadas na educação escolar e no trabalho docente devido à introdução do trabalho remoto e de ambientes virtuais de aprendizagem. Essas mudanças se ampliaram para além das relações de diálogo, como também acarretaram mudanças e adaptações nos espaços escolares, na aquisição e manejo das tecnologias da informação e comunicação, tanto por alunos quanto por profissionais da educação, dentre eles o professor.

Assim, verificou-se, neste estudo, que os novos e inesperados desafios introduzidos na educação escolar no período de pandemia da covid-19, remete-nos a uma percepção acerca da fragilidade da formação docente quanto à superação dos desafios, padrões de acessibilidade e manejo das tecnologias durante a educação a distância (EaD) promovida nesse período.

Diante desse novo contexto de educação escolar, por meios digitais, as aprendizagens socioemocionais, já preconizadas pela BNCC, passaram a ter maior ênfase durante o processo formativo. Diante do desafio de reinventar a docência, cabe ao professor atender aos grupos vulneráveis e aos com condições atípicas, que paralisaram suas intervenções pedagógicas e terapêuticas, aflorando as dificuldades, mediante ausência de recursos para dar prosseguimento ao processo de aprendizagem. Como consequência dessa lacuna, os estudos de Santos *et al.* (2018) congregam que o reconhecimento e a valorização das competências socioemocionais podem ser um incentivo ao sucesso nas diferentes áreas do conhecimento.

Em geral, constatou-se que a educação escolar integra vários componentes que são instigados em cada período, época ou contexto social e cultural por mudanças e situações novas, exigindo estratégias e ações individualizadas e coletivas. A participação de todos para solucionar esses desafios é um caminho para minimizar os entraves do processo de ensino-aprendizagem e da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados neste estudo bibliográfico conduzem a uma percepção da educação escolar como mediadora de aprendizagens e socializadora de vivências e experiências, a partir da qual as relações sociais devem ser levadas em consideração durante o planejamento e a execução da proposta pedagógica escolar, tornando-se, também, significativo para a formação do professor ao possibilitar aprendizagens ativas e a construção de sua emancipação humana e fortalecimento da sua função de transformador de realidades.

Este estudo destaca que a formação do professor abrange questões que vão desde a teoria e a prática até a exposição de vivências e convicções pessoais, o que corrobora na constituição da identidade docente. Por isso, os momentos de planejamento escolar, de reflexão da prática cotidiana e uma práxis dialógica contribuem para o entendimento do ser, do fazer e do aprender profissional docente, por interligar momentos de troca de experiências e saberes.

Essas ações e os diferentes contextos e sujeitos necessitam, também, da aplicação de competências socioemocionais durante a formação e construção da identidade profissional

docente. São capazes de otimizar a prática em momentos de mudança e em situações que exigem atitudes inovadoras, de criação e recriação da prática e de estratégias, envolvendo diferentes recursos e tecnologias, como, por exemplo, nesse período de educação a distância ocasionado pela disseminação da pandemia, como meio de minimizar as desigualdades sociais e formas de exclusão e segregação.

Assim, espera-se que o presente estudo possa promover reflexões e diálogos sobre a educação escolar como espaço de aprendizagem e formação do professor e seus desafios. Todavia, diante das mudanças constantes que a educação escolar perpassa, esta pesquisa se torna um ponto de partida para inspirar e apoiar outras investigações, um caminho para novos começos e recomeços.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7 ed. (coleção questões de nossa época; v. 8). São Paulo: Cortez, 2010.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, Governo Federal: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 12 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Educação é a Base, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCEIEF110518versaofinalsite.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. **Saúde mental e Atenção Psicossocial na Pandemia COVID-19: crianças na Pandemia COVID 19**. 2020. Disponível em: https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/05/crianc%CC%A7as_pandemia.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.
- BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 7, 2006. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3872605>
- CANDAU, V. (org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A educação e a covid-19. **Ensaio: aval. pol. pública. Edu.** v. 28, n. 108, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** - 62. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GREIER, P.; GOUVÊA, T. (orgs.). **EDUSHIFTS: O futuro da educação é agora**. 2017. Disponível em: <https://www.edushifts.world/assets/ebooks/EDUshiftsNowBP.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2020.
- GIL, A. C. **Método e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2017.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, v. 4, n. 10, p. 180-194, jan/abr. 2019. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848/1089>. Acesso em: 08 jun. 2020.

LIBANEO, J. C. **Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LOPES, A. *et al.* Formação de professores e primeiros anos de ensino: cruzando níveis de ensino e gerações de professores. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. (orgs.). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1. ed. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2016. Disponível em:
https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ebookpratica_sesaberesdocentes-osanosiniciaisenfoco0.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, S. M. F. **A ética, a ética profissional e a educação**. (Coleção Laços e Enlaces: ética e profissionalização do Pedagogo, v. 1). Curitiba: CRV, 2018.

NOBRE, F. E.; SULZART, S. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, v. 03, n. 8, 2018. Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/o-papel-social-da-escola.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Revista Psicol. Esc. Educ.** (Impr.). v. 9, n. 2, Campinas, dec., 2005. Disponível em:<
https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_arttext>
Acesso em: 22 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Editora: Almedina, 2020.

SANTOS, M. V.; SILVA, T. F.; SPADARI, G. F.; NAKANO, T. C. Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional. **Rev. Interinst. Psicol.** v. 11, n. 1. Belo Horizonte, jan./jun., 2018. Disponível em: <
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202018000100002>
Acesso em: 22 ago. 2020.

SILVA, F. O.; LIMA, A. C. R. E.; MUSSI, A. A. Travessias formativas na docência universitária: aprendizagens experienciais do/no PROFACE. **Revista Conexão UEPG**. v. 15, n 2. p. 212-219, maio-ago. 2019. Disponível em:
<https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/12901/209209210860>. Acesso em: 29 jun. 2020.

SOUZA, A. C. G. A. Formação de Professores: uma reflexão Freiriana. **Revista Multidebates**. v. 4, n. 2, Palmas-TO, 2020. Disponível em:
<http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/07/220-Texto-do-artigo-693-2-10-20200707.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto Político Pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**, 22. ed. Libertard, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA INTERLOCUÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE VALE DO JQUIRIÇÁ-BAHIA¹

Aline dos Santos Lima ²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no âmbito do IF Baiano a partir do Subprojeto Geografia. A abordagem da escala local no processo de ensino-aprendizagem de Geografia precisa fazer parte do cotidiano das escolas de educação básica. Neste sentido, foi proposto e executado o subprojeto “Interlocuções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local”, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, no Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos, na comunidade de Jenipapo no município de Ubaíra; na Escola Municipalizada Góes Calmon, na cidade de Santa Inês; e na Escola Vincenzo Gasbarre, na cidade de Jaguaquara. O que se permite concluir é que o Programa vem consolidando uma relação institucionalizada entre o IF Baiano e escolas da educação básica do Vale do Jiquiriçá, região onde estão localizadas as escolas parceiras. Além disso, as ações realizadas foram capazes de envolver os professores em formação (bolsistas de iniciação à docência) e os estudantes do Ensino Fundamental no processo de construção do conhecimento, dando-lhes a possibilidade de conhecer seu espaço de vivência a partir das atividades executadas.

Palavras-chave: Pibid, Educação básica, Geografia, IF Baiano, Vale do Jiquiriçá.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) faz parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, por sua vez, é vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O Programa tem como objetivo oportunizar, que na primeira metade do curso, discentes dos cursos licenciatura tenham contato com o ambiente escolar. Ao inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o Programa valoriza o magistério e contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 2018).

¹ O presente trabalho é resultado do projeto de ensino financiado pela Chamada Pública para apresentação de propostas CAPES/MEC Edital 07/2018.

² Doutora em Geografia, Professora do IF Baiano *Campus* Santa Inês - BA, aline.lima@ifbaiano.edu.br

No âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), o Pibid vem contribuindo com o processo de formação inicial de professores desde 2011. Entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, licenciandos do Curso de Geografia do IF Baiano *Campus* Santa Inês participaram das ações do Programa em escolas dos municípios baianos de Jaguaquara, Santa Inês e Ubaíra através do subprojeto “Interlocuções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local”.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo fazer um relato de experiência do Subprojeto de ensino citado, problematizando suas ações e tecendo considerações acerca desse Programa que vem consolidando uma relação institucionalizada entre a instituição que forma professores e escolas da educação básica do Vale. Para tanto, será feita uma breve discussão sobre formação de professores, o histórico do Pibid e sua aderência no IF Baiano e, em seguida, a apresentação, descrição e análise do Subprojeto realizado.

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PIBID

Tomamos como referência para a discussão sobre a formação de professores, a Lei 11.502/2007 que, modifica os termos da Lei 8.405/1992, amplia as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³. Além de coordenar o sistema nacional da pós-graduação brasileiro, o Artigo 2º da Lei 11.502, confere a CAPES o papel de subsidiar o MEC na “formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”⁴ (BRASIL, 2007).

³ A Lei nº. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, institui a CAPES como fundação pública e dá outras providências. Já a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, dentre outros (BRASIL, 1992; 2007). Em 2012, “dois novos instrumentos introduziram mudanças, com o propósito de adequar a estrutura da Capes a uma realidade que mostra um acentuado crescimento na demanda e no desenvolvimento de programas de formação de docentes e de internacionalização do ensino superior. Trata-se da Lei nº. 12.695, de 25 de julho de 2012, artigo 15, e do Decreto 7.692, de 02 de março de 2012” (CAPES/DEB, 2013, p. 11).

⁴ Apesar da Lei 11.502/2007, as novas atribuições da CAPES somente se consolidam com o Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/historia->

Para responder pelas novas atribuições foram criadas duas diretorias no âmbito da CAPES: a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância⁵ (DED). Desde então, a DEB vem implementando sua missão, qual seja a de promover ações voltadas para a formação e a valorização do magistério por meio da formação de professores – especialmente a partir de um conjunto articulado e orgânico de aspectos que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes, tais como: plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada, garantia de infraestrutura física e tecnológica nas escolas (CAPES/DEB, 2013).

No desenvolvimento de suas atividades de indução e fomento a formação de professores para a educação básica, a DEB trabalha com quatro linhas: a) formação inicial; b) formação continuada e extensão; c) formação associada a pesquisa; d) divulgação científica. Dentre estas linhas, destacamos a de formação inicial que é fomentada pela Diretoria por meio de três programas, são eles: a) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), destinado a professores que já atuam na rede pública, porém sem formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; b) o Pibid; c) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores (CAPES/DEB, 2013).

Para a DEB, é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação. Dessa forma, os programas dessa linha têm quatro princípios comuns: a) conexão entre teoria e prática; b) integração entre as escolas e as instituições formadoras; c) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão; d) articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O Pibid, por exemplo, foi concebido como uma política de Estado voltado para a valorização do magistério e o aprimoramento do processo de formação de professores para educação básica. Ou seja, é um programa de formação inicial para os alunos de licenciatura, mas

[e-missao](#)>. Acesso em: 8 set. 2020. O Decreto n°. 6.755/2009 foi substituído pelo Decreto n°. 8.752, de 9 de maio de 2016.

⁵ A Diretoria de Educação Básica Presencial “foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em, 2012, o Decreto n°. 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB” (CAPES/DEB, 2013, p. 5).

para as demais categorias envolvidas – como os coordenadores e os supervisores – pode adquirir o caráter de formação continuada e pesquisa (CAPES/DEB, 2013).

O Pibid oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica⁶. Para tanto, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas – e por supervisores – professores das escolas públicas de educação básica – como veremos em seguida a partir da experiência do IF Baiano a partir do *Campus Santa Inês* (CAPES/DEB, 2013).

O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IF BAIANO

No âmbito do IF Baiano, o Pibid vem contribuindo com o processo de formação inicial de professores desde 2011, tendo sido contemplado com 3 projetos institucionais, 59 bolsas para as coordenações, 136 bolsas para professores supervisores e 1.063 bolsas de iniciação à docência, o que significou um investimento na ordem de R\$ 14.550.670,00 (Qua. 1).

Desse modo, ao longo de quase uma década, o IF Baiano vem qualificando a formação inicial de professores na medida em que o Pibid permitiu/permite que os discentes tenham contato com o “chão” (destaque nosso) da escola ainda na graduação. O Programa tem garantido, também, a permanência de discentes oriundos das classes trabalhadoras no ensino superior, pois além de qualificar a formação, concede a bolsa de iniciação à docência.

⁶ O Pibid lançou nove editais entre 2007 e 2018, são eles: a) Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, para instituições federais de ensino superior; b) Edital CAPES nº 02/2009, para instituições federais e estaduais de ensino superior; c) Edital CAPES nº 18/2010, para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos; d) Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad, para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo; e) Edital nº 1/2011, para instituições públicas em geral; f) Edital nº 11/2012 CAPES, para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição; g) Edital nº 61/2013 CAPES, para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni; h) Edital nº 66/2013 CAPES, Pibid-Diversidade; i) Edital nº 7/2018 CAPES (CAPES/DEB, 2013).

Quadro 1 – Pibid no IF Baiano (2011-2018):

Projeto institucional	Núcleos/Subprojetos	Coordenação institucional/gestão/área*		Professor Supervisor		Discente bolsista	
		Número bolsas	Valor bolsa	Número bolsas	Valor bolsa	Número bolsas	Valor Bolsa (R\$)
Práxis pedagógica e a formação docente: diálogos entre as escolas e as licenciaturas – Edital CAPES 01/2011	Biologia <i>Campus</i> Santa Inês	10	314.100,00	46	561.510,00	251	1.971.200,00
	Ciências da Computação <i>Campus</i> Senhor do Bonfim						
	Química <i>Campus</i> Catu						
Práxis pedagógica que (trans)forma: da iniciação à docência à perspectiva transdisciplinar na Educação Básica – Edital CAPES 61/2013	Biologia <i>Campus</i> Santa Inês	43	1.764.600,00	72	2.005.830,00	685	6.800.000,00
	Ciências Agrárias <i>Campus</i> Senhor do Bonfim						
	Geografia <i>Campus</i> Santa Inês						
	Informática <i>Campus</i> Senhor do Bonfim						
	Química <i>Campus</i> Catu						
Química <i>Campus</i> Guanambi							
Multireferencialidade e inovação à docência: interlocuções entre a educação básica e a formação docente – Edital CAPES 07/2018	Ciências Biológicas no <i>Campus</i> Santa Inês	6	153.000,00	18	200.430,00	127	780.000,00
	Ciências da Computação no <i>Campus</i> Senhor do Bonfim						
	Geografia no <i>Campus</i> Santa Inês						
	Química <i>Campus</i> Catu						
Química <i>Campus</i> Guanambi							

* A função de coordenação de gestão foi extinguida no Edital 07/2018. O coordenador de área de gestão, atuava como coordenador adjunto em instituições com elevado número de bolsistas. Sua função era apoiar o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto (CAPES/DEB, 2013).

FONTE: CAPES/MEC, 2020.

ELABORAÇÃO: Aline dos Santos Lima.

O Edital CAPES 07/2018 disponibilizou 45 mil cotas de bolsas da modalidade de iniciação à docência para até 350 instituições durante 18 meses⁷. Para acessar essas bolsas, as instituições de ensino que ofertam cursos de licenciatura precisam submeter um projeto institucional⁸. Ou seja, é necessário submeter um projeto de iniciação à docência em regime de colaboração com as redes de ensino e em concordância com os termos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A motivação da CAPES é que as instituições de educação superior reconheçam “nas escolas públicas um espaço de produção e de apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos e dos programas desenvolvidos” (CAPES/DEB, 2013, p. 6).

Em linhas gerais, o projeto institucional funciona como uma espécie de “guarda-chuva” (destaque nosso) que comporta subprojetos ou o “conjunto de núcleos de iniciação à docência⁹ agrupados por componente curricular ou curso” (BRASIL, 2018). Neste sentido, os projetos institucionais aprovados preveem a existência de quatro categorias:

- a) Coordenação institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da instituição proponente e interlocutor da CAPES;
- b) Coordenação de área: docente da instituição proponente e responsável pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos nas áreas do conhecimento que participam do programa;

⁷ O Edital 07/2018, destinou 45 mil bolsas que foram distribuídas da seguinte forma: 14.599 para o Nordeste; 11.739 para o Sudeste; 8.679 para o Sudeste; 5.138 para o Norte; e 4.845 para o Centro-Oeste. Para o estado da Bahia foram destinadas 3.654 bolsas, a maior quantidade para a região Nordeste (BRASIL, 2018). O fato de a região Nordeste concentrar o maior número de bolsas “não é uma situação comum nos programas educacionais, haja vista que as regiões Sul e Sudeste costumam ter maior número de participantes nos programas de educação” (CAPES/DEB, 2013, p. 34).

É possível observar como o Programa vem sendo sucateado no decorrer dos anos a partir da redução no número de bolsas. Em 2009, a quantidade de bolsistas Pibid, pelo número do Cadastro de Pessoa Física (CPF), era 3.544 e o valor executado pelo Programa, nesse ano, foi de R\$ 20.041.950,00. Em 2010, o número de bolsistas aumenta para 18.166, assim como o recurso que quadruplica, sendo executado R\$ 80.398.941,22. Em 2011, a quantidade de bolsistas praticamente dobra com 32.188 bolsas e um valor executado na ordem de R\$ 138.597.928,92. Em 2012, o número de bolsistas aumenta e atinge 57.252 bolsas e o montante executado é de R\$ 219.084.614,74. Em 2013, temos o maior número de bolsistas, 62.070 e o maior volume de recursos executados, ou seja, R\$ 287.900.596,63. Entre 2009-2013, o Pibid executa a ordem de R\$ 746.024.031,51 (CAPES/DEB, 2013, p. 24; 34).

⁸ A DEB trabalha principalmente com editais. Posto que há limites orçamentários, a seleção por meio de editais requer a avaliação dos projetos institucionais por meio de comissões *ad hoc* formadas por especialistas (CAPES/DEB, 2013).

⁹ Cada núcleo de iniciação à docência “corresponde ao grupo formado por 1 coordenador de área, 3 supervisores e, no mínimo, 24 e, no máximo, 30 discentes” (BRASIL, 2018).

- c) Professor supervisor: professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência;
- d) Discente bolsista: discente que esteja na primeira metade de curso de licenciatura ofertado pela instituição de ensino que tenha aprovado seu projeto institucional no Edital CAPES.

O Subprojeto abordado no presente trabalho compunha o projeto institucional “Multireferencialidade e inovação à docência: interlocuções entre a educação básica e a formação docente”, cujo objetivo geral era fortalecer a formação inicial de professores (as), em especial junto às escolas de educação básica, por meio da articulação entre teoria e prática, ao tempo em que possibilita práticas formativas inovadoras e o reconhecimento do valor do magistério, promovendo o(a) docente superviso(a) como protagonista e co-formador de licenciados (as) (PENA, *et. al.*, 2018).

Desse modo, o projeto institucional do IF Baiano, aprovado no Edital 07/2018, era composto por quatro Subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura existentes em quatro *campi* da instituição, a saber:

- a) Licenciatura em Ciências Biológicas no *Campus* Santa Inês. Subprojeto: “A pesquisa como princípio da prática pedagógica no ensino de Ciências: identificação de dificuldades no ensino/aprendizagem e a produção de alternativas de superação”;
- b) Licenciatura em Ciências da Computação no *Campus* Senhor do Bonfim. Subprojeto: “Alternativas tecnológicas contribuindo com a aprendizagem na Educação Básica”;
- c) Licenciatura em Geografia no *Campus* Santa Inês. Subprojeto: “Interlocuções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local”;
- d) Licenciatura em Química nos *Campi* Catu e Guanambi. Subprojeto: “Desenvolvimento dos saberes formativos para o Ensino de Química”.

Com a aprovação do projeto institucional, os coordenadores de área, sob as determinações do Edital CAPES 07/2018 e a orientação da coordenação institucional, selecionaram os discentes que participaram da iniciação à docência, bem como os professores supervisores que acompanharam os pibidianos – como são chamados os

discentes das licenciaturas vinculados ao Pibid – ao longo dos dezoito meses de vigência da edição do Programa, ou seja, entre agosto de 2018 e janeiro de 2020¹⁰.

O SUBPROJETO GEOGRAFIA DO PIBID NO IF BAIANO *CAMPUS* SANTA INÊS

O Subprojeto “Interlocuções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local”, envolveu um núcleo com 30 licenciandos do IF Baiano *Campus* Santa Inês, sendo que 24 eram bolsistas e 6 eram voluntários¹¹. Os discentes foram divididos em três grupos cujas atividades foram realizadas nos municípios de Jaguaquara, Santa Inês e Ubaíra¹².

A seleção para bolsista de iniciação à docência no Subprojeto Geografia contou com 43 inscritos. Desse total, 39 foram classificados e 4 não atenderam as exigências do Edital IF Baiano 48/2018. Os discentes classificados até a 24ª posição integraram o Programa durante os 18 meses. Houve alteração somente entre os voluntários, que envolveu 7 discentes ao longo do período. A participação voluntária no Pibid foi importante para os licenciandos, pois nessa condição poderiam cumprir toda carga horária de atividade complementar para o segmento ensino¹³. Além disso, a Coordenação Institucional do Pibid conseguiu – junto a Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento do Ensino (DPDE) vinculada a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) – uma ajuda de custo para os voluntários fazerem o deslocamento entre os seus municípios de residência e a escola parceira.

¹⁰ No âmbito do IF Baiano, a seleção dos discentes ocorreu mediante publicação do Edital n.º. 48 de 13/07/2018/MEC/SETEC/IF Baiano/DPDE. Já a seleção dos professores supervisores, ocorreu mediante o Edital n.º. 49 de 13/07/2018/MEC/SETEC/IF Baiano/DPDE.

¹¹ O Edital CAPES 07/2018 condicionou o “esforço institucional” para a inclusão de maior número de discentes e coordenadores de área sem bolsa como pontuação. Assim, para garantir uma boa nota e, conseqüentemente, uma melhor colocação, as instituições de ensino superior foram levadas institucionalizar a prática do voluntariado.

¹² Os três municípios citados estão situados no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá. Este recorte espacial é composto por 20 municípios, são eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (SEPLAN, 2015).

¹³ O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, exige 200 horas de atividade complementar. Por sua vez, o Regulamento das Atividades Complementares das Licenciaturas do *Campus* Santa Inês, categoriza essas atividades em tres grupos, são elas: ensino, pesquisa e extensão, para as quais é preciso cumprir o mínimo de 40 e o máximo de 120 horas cada (IF BAIANO, 2013a; 2013b).

Os discentes que participaram do Pibid Geografia ingressaram no Curso nas Turmas 2015 (1 estudante), 2016 (13 estudantes) e 2017 (17 estudantes). Dentre os 31 discentes, 18 eram do sexo feminino (58%) e 13 do sexo masculino (42%)¹⁴. Desse total, somente 2 eram casados (6,5%), uma mulher e um homem. A faixa etária dos pibidianos era de 2 discentes com até 18 anos; 26 discentes entre 20-28 anos; 3 entre 31-50 anos. Com exceção de uma discente natural de Jequié (Território Médio Rio das Contas) e outro natural de São Felipe (Território Recôncavo), os demais nasceram nos municípios do Vale do Jiquiriçá: 1 em Cravolândia; 1 em Mutuípe; 2 em Jiquiriçá; 6 em Jaguaquara; 9 em Ubaíra; e 10 em Santa Inês.

Cada grupo foi acompanhado por uma professora supervisora licenciada na área de Geografia¹⁵. Para dá suporte as supervisoras e, conseqüentemente, orientar os discentes, a coordenação de área foi assumida pela autora do texto – na condição de bolsista – e um coordenador voluntário.

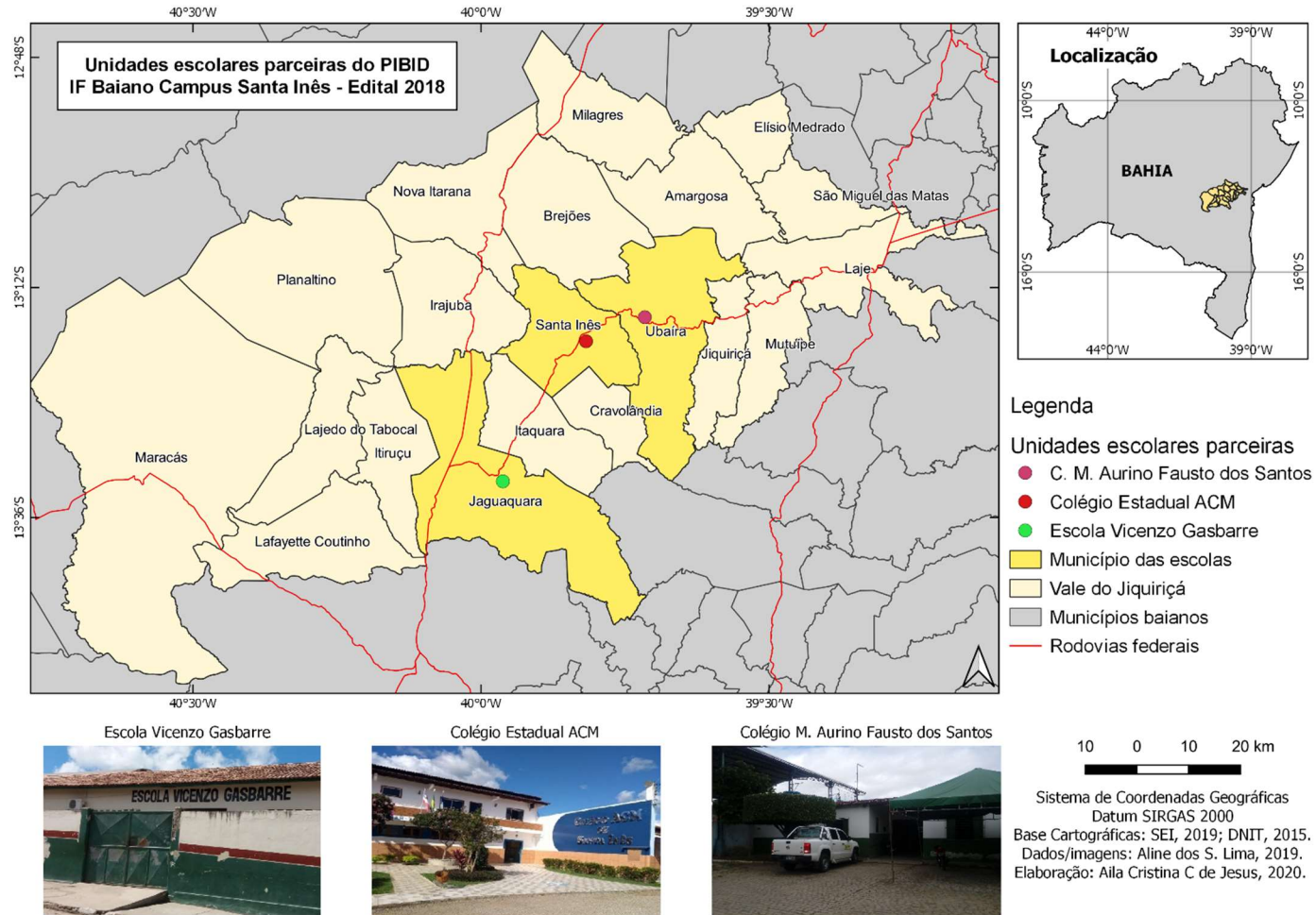
Desse modo, Subprojeto Geografia foi realizado em três unidades escolares localizadas no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, são elas: a) Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos (CMAFS), na comunidade de Jenipapo no município de Ubaíra; b) Escola Municipalizada Góes Calmon (EMGC), na cidade de Santa Inês; c) Escola Vincenzo Gasbarre (EVG), na cidade de Jaguaquara (Fig. 1).

A região do Vale do Jiquiriçá possui uma população de 301.682 habitantes, sendo que 174.633 pessoas vivem na cidade (58%) e 127.049 vivem no campo (42%). Os três municípios onde estão localizadas as escolas parceiras do Pibid, apresentam realidades socioeconômicas distintas, mas, em comum, expressam a desigualdade social do país. Os municípios citados, concentram 81.124 habitantes, o que corresponde a 27% da população do Vale do Jiquiriçá. Dentre esses pouco mais de 81 mil habitantes, 50% tem rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário mínimo (IBGE, 2010).

¹⁴ A predominância feminina no Subprojeto Geografia está em consonância com as “pesquisas educacionais cujos resultados apontam para a predominância feminina na docência”. Nos anos 2012/2013, 69% das bolsas concedidas foram para mulheres e 31% para homens (CAPES/DEB, 2013, p. 58).

¹⁵ A professora supervisora da Escola Vincenzo Gasbarre, na cidade de Jaguaquara, é egressa do IF Baiano *Campus* Santa Inês.

Figura 1 – Escolas parceiras do Subprojeto Geografia do IF Baiano *Campus Santa Inês* no Pibid Edital CAPES 07/2018:



Esse dado é corroborado quando se verifica, que a média do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) dos três entes federativos é 0,579 (IBGE, 2010). Comparando o IDH-M dos municípios onde estão localizadas as escolas com o universo de 417 municípios baianos, nota-se uma variação que posiciona Ubaíra na *ranking* 245º, Jaguaquara em 251º e Santa Inês na posição 288º (IBGE, 2010). Essa diferença se expressa, também, no valor da renda *per capita* desses municípios, pois Jaguaquara tem uma renda individual de R\$ 8.005,15, Ubaíra R\$ 7.143,21 e Santa Inês R\$ 5.099,41 (IBGE, 2014) – ao passo que o salário médio mensal dos trabalhadores formais desses municípios é, em média, 1,7 salários mínimos (IBGE, 2016).

No Vale do Jiquiriçá, a taxa de escolarização, entre 6-14 anos, é de 97,5% (IBGE, 2010). Entretanto, a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹⁶ (IDEB), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é de 4,7 – sendo que Ubaíra atinge 4,5, Santa Inês 4,3 e Jaguaquara 4,1, ou seja, todos abaixo da média regional. Além do mais, o IDEB para os anos finais do Ensino Fundamental na região cai para 3,5 – sendo que Santa Inês atinge 4,0 e Jaguaquara, assim como Ubaíra, pontuam com 3,3 (IBGE, 2017).

Juntos os três municípios possuem 104 escolas que ofertam o Ensino Fundamental – o que equivale a 29% do número de estabelecimentos do Vale – com 13.051 matrículas – equivalente a 28,5% dos estudantes dessa etapa na região. Para atender a esse público, os municípios possuem 629 professores – o que corresponde a 26% dos profissionais da educação do Vale (IBGE, 2018).

Dentre mais de uma centena de escolas que ofertam o Ensino Fundamental no Vale, destacamos o Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos. O CMAFS oferta as séries finais do Fundamental, possui 196 estudantes (2019) e tem IDEB 3,2 (2017) – ou seja, segue a realidade do município de Ubaíra, cujo IDEB é 3,3. Por sua vez, a Escola Municipalizada Góes Calmon oferta as duas primeiras séries do Ensino Fundamental II¹⁷. A Escola Vincenzo Gasbarre, situada na periferia da cidade de Jaguaquara, oferta a última série do Ensino Fundamental I, todas as séries do Ensino Fundamental II e a Educação de

¹⁶ O IDEB é um indicador criado pelo governo federal em 2007 para mensurar a qualidade do ensino nas escolas públicas através do resultado de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar – obtidos no Censo Escolar – e das médias de desempenho – no Sistema de Avaliação da Educação Básica. O IDEB varia de 0 a 10 e seu resultado permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de ensino. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

¹⁷ A EMGC não aparece na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 9 set. 2020.

Jovens e Adultos (EJA). A EVG possui 871 estudantes (2019) e tem IDEB 4,0 (2017) – acima, portanto, da realidade do município que é 3,3.

O IDEB apresentado pelas unidades educacionais tem variações, mas a realidade dos estudantes e das escolas são bem similares. As escolas atendem estudantes oriundos das classes populares – como era previsível em face da realidade socioeconômica já apontada nos dados secundários – e, em parte, com características camponesas. A estrutura física apresenta limitações para a realização de atividades pedagógicas: iluminação e ventilação insuficientes; faltam equipamentos, laboratórios, e outros recursos didáticos que estimulem a prática mais criativa e inovadora¹⁸. Os gestores e as professoras supervisoras são comprometidos e empenhados em fazer uma educação contextualizada e pautada em diferentes estratégias didáticas. Neste contexto, visualizam e acolhem o Pibid como um importante parceiro.

Desse modo, o Pibid possibilita a aproximação de outros sujeitos (discentes da licenciatura) que auxiliam os professores no processo de planejamento, execução e avaliação da prática de sala, uma vez que ao investir em sua formação inicial, os licenciandos trazem outros tantos novos olhares sobre o fazer pedagógico da escola. Esta contribuição é de extrema relevância, pois nem sempre é possível aos professores em exercício buscar por alternativas viáveis de ensino aos sujeitos educandos, sobretudo pela sobrecarga de trabalho e logística necessária.

A GEOGRAFIA, O COTIDIANO E O PIBID

Segundo Ruy Moreira, a “sociedade é o tema verdadeiro da geografia. E ela estudá-la-á a partir daquilo que é a expressão material visível da sociedade: o espaço” (MOREIRA, 1987, p. 68). Para Milton Santos, o espaço “reúne a materialidade e a vida que a anima”, pois tem “uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais”. Portanto, o espaço é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de

¹⁸ Cumpre salientar, que o Pibid repassa um recurso de custeio para viabilizar as atividades dos projetos. Segundo o *Relatório de gestão Pibid*, o recurso “baseia-se no número de bolsistas de iniciação à docência participantes do projeto institucional. A base de cálculo para o valor do recurso de custeio é de R\$ 750,00/ano por bolsista (...) até o limite de R\$ 30.000,00 por subprojeto/ano” (CAPES/DEB, 2013, p. 33). No Edital 07/2018, o IF Baiano recebeu o montante de R\$ 12.720,00, ou seja, R\$ 106,00 (ou R\$ 70,56/ano) por bolsista de iniciação à docência participantes do projeto institucional, valor bastante aquém do preconizado nos documentos.

sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1997, p. 51).

Considerando que vivemos numa sociedade capitalista – não formada por homens iguais, mas por distintas classes sociais em correlação de forças – e que a Geografia acompanha e faz parte do cotidiano das pessoas, ou seja, é uma realidade objetiva, seu significado político não está definido. Assim, o estudo da sociedade através do espaço pela Geografia pode ser descritivo (aparência) ou explicativo (essência), pois a “pode [tanto] servir para tornar os homens cidadãos esclarecidos (...) [quanto] servir para aliená-los” (MOREIRA, 1987, p. 58).

A opção aqui adotada é pela formação de sujeitos esclarecidos. Portanto, defende-se a supressão da Geografia enquanto “disciplina simplória e enfadonha”, tal qual exposto no questionamento que intitula o primeiro capítulo da obra *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* de Yves Lacoste. Ou seja, a escolha é pelo distanciamento da visão “que a geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção ‘desinteressada’ da cultura dita geral” (LACOSTE, 1989, p. 21).

Em concordância com Lacoste (1989, p. 31; 189), o que se propõe é uma abandonar a “geografia dos professores”, aquela cuja função tem sido “mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” e passar a “saber pensar o espaço”. Com isto, defende-se que o ensino de Geografia na educação básica esteja centrado no estudo do lugar, ou como diria Cavalcanti (2010, p. 6), que o “lugar seja referência no tratamento dos conteúdos geográficos”.

Não se trata de trabalhar o lugar apenas como referência local, mas como uma “escala de análise necessária para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local” (CALLAI, 2003; 2006 *apud* CAVALCANTI, 2010, p. 6). Ne assim não for, estaremos contribuindo para que a escola continue ofertando uma educação que não tem sentido para os estudantes, como é bem explicitado nos pensamentos da personagem Belonísia na obra literária *Torto Arado*

Não me atraia a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes [professora]. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional (...). Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas

histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa.

Meu desinteresse só fazia crescer. Tinha a sensação de que perdia meu tempo naquela sala quente, ouvindo aquela senhora de mãos finas e sem calos (...) Olhava para o quadro verde, as letras embaralhadas, bonitas, mas que formavam palavras e frases difíceis que não entravam em minha cabeça, e pensava em meu pai na várzea encontrando coisa nova na terra para se dedicar, ou minha mãe cuidando do quintal, dos bichos, costurando (VIEIRA JÚNIOR, 2018, p. 70).

Nesses termos, a abordagem da escala local no processo de ensino-aprendizagem de Geografia precisa fazer parte do cotidiano das escolas de educação básica. Com essa perspectiva, foi criado o Subprojeto “Interloquções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local”, cujo objetivo era o de fortalecer a formação inicial de professores por meio de práticas formativas baseadas na contextualização do conhecimento sistematizado ensinado na escola. Em complemento, objetivava-se:

- a) Diagnosticar quais as ferramentas usadas nas aulas de Geografia pelos professores que atuam nas escolas que compõem o núcleo de iniciação à docência do Pibid;
- b) Elaborar um perfil dos alunos matriculados nas escolas que compõem o núcleo de iniciação à docência do Pibid;
- c) Criar ambientes integrados que permitam aos discentes do Curso de Licenciatura em Geografia vivenciar a relação entre a teoria e a solução de problemas reais nas escolas que compõem o núcleo de iniciação à docência do Pibid;
- d) Incentivar a valorização do espaço escolar oportunizando práticas escolares multireferenciais e articuladas com a realidade local;
- e) Planejar atividades (grupo de estudo, seminário, exposições, dentre outras) que possibilitem aos discentes do Curso de Licenciatura o estudo, a pesquisa e a reflexão sobre a docência em Geografia;
- f) Incentivar que os discentes do Curso de Licenciatura em Geografia, e seus supervisores, elaborem um projeto que alinhe ensino-pesquisa-extensão em consonância com a realidade local dos alunos das escolas que compõem o núcleo de iniciação à docência do Pibid;
- g) Incentivar que os discentes do Curso de Licenciatura em Geografia, e seus supervisores, construam materiais didáticos que possam articular os conteúdos de Geografia da escala global à escala local;

- h) Estimular que os discentes do Curso de Licenciatura produzam e apresentem trabalhos em eventos acadêmicos na área de educação, no intuito de compartilharem suas experiências.

Neste sentido, os bolsistas/voluntários de iniciação à docência, professoras supervisoras e coordenadores de área desenvolveram as seguintes atividades ao longo dos meses (Qua. 2 e Fig. 2):

- a) Participação em jornada pedagógica;
- b) Análise do diagnóstico e reconstrução coletiva do plano de atividades do Subprojeto, visando retroalimentar as ações previstas no plano inicial a partir do reconhecimento do perfil dos estudantes e das singularidades próprias à instituição escolar;
- c) Atividade de observação da prática docente e reuniões de atividade complementar para: i) planejamento pedagógico; ii) análise dos registros do vivenciado em sala de aula; iii) retroalimentação do planejamento com vistas a balizar novas proposições e intervenções de forma a ajustar o fazer pedagógico as necessidades dos estudantes da educação básica;
- d) Ações de coparticipação em salas de aula do Ensino Fundamental contribuindo, assim, com um ensino de Geografia contextualizado, permeado de diferentes estratégias pedagógicas nas unidades escolares parceiras, tais como: aulas de campo/visitas técnicas, construção de maquetes, jogos didáticos, palestras, práticas demonstrativas, revitalização de espaços alternativos de aprendizagem (como as hortas escolares), rodas de conversa, dentre outras. Em relação as aulas de campo, cumpre salientar que, considerando os limites da logística necessária ao deslocamento de estudantes menores das unidades escolares, foram realizadas visitas técnicas em espaços alternativos externos as dependências escolares, considerados enquanto formativos. Estas atividades se deram por compreendermos a necessidade de articular o saber teórico estudado em sala de aula ao contexto físico, social e histórico-cultural de vivência dos estudantes, atribuindo assim maior significado para a aprendizagem escolar;

Quadro 2 – Subprojeto Geografia Pibid: atividades desenvolvidas (2019):

Apresentação de trabalho na II Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão do IF Baiano <i>Campus</i> Santa Inês		
Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos	Escola Municipalizada Góes Calmon	Escola Vizenzo Gasbarre
Interlocuções entre a educação básica e a formação docente no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá: olhares sobre a realidade local (atividade conjunta)		
Apresentação de trabalho no VI Seminário Institucional do Pibid do IF Baiano		
Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos	Escola Municipalizada Góes Calmon	Escola Vizenzo Gasbarre
Conhecendo meu espaço de vivência: relato de experiência a partir das atividades desenvolvidas pelo Pibid	Meio ambiente em foco	Leitura: uma porta aberta para o mundo
Rio Jiquiriçá: construindo discussões rumo a uma educação ambiental	Projeto Geo Cordel	Projeto “Um olhar para meu lugar”: práticas para o ensino fundamental II
Aula de campo/visita técnica		
Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos	Escola Municipalizada Góes Calmon	Escola Vizenzo Gasbarre
Pelas ruas da comunidade, para observar as transformações ocorridas ao longo dos anos (através de entrevistas com moradores) e as formas de relevo	Na horta escolar do Colégio ACM	Nascente do Rio Casca, afluente do Rio Jiquiriçá
Rio Jiquiriçá, para observação do seu estado e plantio de mudas	IF Baiano <i>Campus</i> Santa Inês	
Projetos desenvolvidos		
Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos	Escola Municipalizada Góes Calmon	Escola Vizenzo Gasbarre
1º Feira de Educação do Campo e Família	Construção de jogos didáticos (trilha, dado, roleta, bingo). Objetivo: utilizar os jogos em atividades que promovam o ensino-aprendizagem de Geografia	Um olhar para o meu lugar. Objetivo: estabelecer relações entre a Geografia e a realidade de vida dos estudantes
Conhecendo meu espaço de vivência. Objetivo: analisar as transformações ocorridas no espaço geográfico da comunidade de Jenipapo, Ubaíra-Ba	Meio ambiente em foco. Objetivo: discutir os problemas ambientais a partir do município de Santa Inês	
Gincana Ecológica. Objetivo: discutir de forma lúdica sobre a importância da preservação do meio ambiente		
Produção de cartaz “Abayomi: símbolo de resistência”. Objetivo: refletir sobre o Dia da Consciência Negra		
Rio Jiquiriçá: tecendo relações rumo a educação ambiental. Objetivo: promover, de maneira interdisciplinar, a sensibilização sobre a importância de preservar, economizar e valorizar os recursos hídricos, como também perceber as interferências da ação antrópica na natureza a partir da realidade local	Uso racional de água na escola. Objetivo: observar o consumo de água na escola e criar medidas para redução do consumo	Leitura uma porta aberta para o mundo: incentivo à leitura com ênfase na Geografia. Objetivo: promover o incentivo à leitura através de atividades que facilitem a alfabetização geográfica, especialmente para estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizado

FONTE: Pibid, 2018-2020.

ELABORAÇÃO: Aline dos Santos Lima.

Figura 2 – Subprojeto Geografia Pibid: atividades desenvolvidas (2019):



2a – CMAFS: Jornada Pedagógica



2c – EMGC: Construção jogos didáticos



2e – EVG: Projeto Leitura



2b – CMAFS: Projeto Rio Jiquiriçá



2d – EMGC: Projeto uso água



2f – EVG: Projeto Olhar para meu lugar

FONTE: Pibid, 2018-2020.

AUTORAS: Ana Cristina dos Santos Cavalcanti; Emilina Isabel da Costa Neta Souza; Leila Diane Teixeira Santos.

Os indivíduos que aparecem nas imagens, assinaram termo de cessão que fica arquivado na Assessoria de Comunicação do *Campus* Santa Inês.

e) Formação Continuada dos discentes bolsistas/voluntários participantes do Subprojeto, os quais puderam experienciar atos formativos inerentes ao fazer técnico-pedagógico do espaço escolar, bem como desenvolver projetos de pesquisas e/ou relatos de experiências. Dentre os projetos/experiências vivenciados: i) seis foram apresentadas na Sessão de Comunicação Oral do VI Seminário Institucional do Pibid, realizado entre 02 e 03 de outubro de 2019, no IF Baiano *Campus* Senhor do Bonfim; ii) doze ações na Sessão de Pôster da II Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizado entre 25 e 26 de outubro de 2019, no centro da cidade de Santa Inês. Além das apresentações dos trabalhos, a participação de pibidianos nos referidos eventos permitiu aos mesmos participarem de palestra, mesa-redonda e oficina voltadas para o aprimoramento da prática pedagógica. Também foi possível observar que tais atividades estimularam a produção de trabalhos de cunho científico e norma culta, bem como a submissão dos mesmos em eventos científicos¹⁹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Subprojeto Geografia Edital 07/2018, propôs a interlocução entre a educação básica e a formação docente a partir do lugar como referência de análise para se compreender os fenômenos que acontecem no mundo. Para tanto, fomentou-se que os discentes do Curso de Licenciatura em Geografia investigassem os processos de ensino e aprendizagem nas escolas que compunham o núcleo de iniciação à docência do Pibid. Conclui-se que houve êxito nesse processo, pois as intervenções pedagógicas e o desenvolvimento de metodologias construídas atribuíram maior sentido aos conteúdos estudados, o que foi identificado nas reuniões e diálogos com os estudantes do Ensino Fundamental²⁰.

Em face do relatado, conclui-se pela importância do Pibid em suas múltiplas dimensões. Os bolsistas/voluntários de iniciação à docência, com a supervisão das

¹⁹ As atividades desenvolvidas pelo Subprojeto Geografia Pibid podem ser observados nos *links*: Blog núcleo Colégio Municipal Aurino Fausto dos Santos (Jenipapo-Ubaíra) <https://geo-pibidjenipapo.blogspot.com/>; Blog núcleo Escola Municipalizada Góes Calmon (Santa Inês) <https://pibidgeosantaines.blogspot.com/>; Blog núcleo Escola Vizenzo Gasbarre (Jaguaquara) <https://pibidgeografia2018.blogspot.com>

²⁰ Essa conclusão foi ratificada em questionários aplicados, por exemplo, com 42,3% dos estudantes do CMAFS, temática que é objeto de outra produção que se encontra no prelo.

professoras da educação básica e orientação dos coordenadores de área, elaboraram e executaram projetos de intervenção na prática pedagógica das unidades escolares, os quais foram construídos baseados em dados da diagnose realizada inicialmente e de forma a contemplar as ações didáticos-pedagógicas previstas no Plano de Curso.

As atividades buscaram se dar de forma interdisciplinar e contextualizada. Cabe registrar, a contribuição desses professores em formação junto as supervisoras possibilitando que as mesmas conduzissem suas práticas pedagógicas com o devido cuidado e atenção as peculiaridades dos estudantes e do processo de ensino, qualificando o fazer de sala e, conseqüentemente ampliado as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos educandos da educação básica.

Desse modo, o Programa, além de contribuir significativamente para os licenciandos, possibilitou o aprimoramento da formação em serviço das professoras supervisoras, de forma processual e contínua, tendo em vista que as mesmas precisaram exercitar uma prática profissional investigativa e reflexiva e, conseqüentemente, planejar e executar ações pedagógicas possíveis para minimizar os problemas diagnosticados nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, fez-se necessário: estudos, leituras e discussões referentes aos temas trabalhados, agregando conhecimento a todos os sujeitos envolvidos no Subprojeto. Ademais foram realizados eventos institucionais – VI Seminário Institucional do Pibid e II Mostra de Ensino, Pesquisa e Extensão do IF Baiano *Campus* Santa Inês – pela Equipe do Pibid IF Baiano, possibilitando tanto a participação como ouvinte quanto na condição de comissão organizadora

Por tudo que foi posto, fazemos coro a síntese dos depoimentos dos coordenadores de área, dos professores supervisores e dos coordenadores institucionais do Pibid que, na avaliação externa do Programa, de modo geral, expressaram um “julgamento muito positivo sobre o programa, chegando, em muitos casos a afirmar: é a melhor política pública direcionada para Educação Básica nos últimos anos... ou... é a melhor política para incremento da licenciatura” (CAPES/DEB, 2013, p. 67).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Chamada pública para apresentação de propostas Edital 07/2018 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 mar. 2018. Seção 3, p. 23.

BRASIL. Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 12 jul. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº. 8.405, de 9 de janeiro de 1992. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília-DF, 10 jan. 1992. Seção 1, p. 366.

CAPES/DEB. **Relatório de gestão Pibid 2009-2013**. Brasília, CAPES/DEB, 2013.

CAPES/MEC. Dados sobre Pibid IF Baiano: protocolo 23480007579202033 de 30/03/20. **Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão**. Disponível em: <<https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Belo Horizonte-MG, 2010, p. 1-16.

IF BAIANO. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Santa Inês: SETEC/MEC, 2013b.

_____. **Regulamento das Atividades Complementares das Licenciaturas do IF Baiano – Campus Santa Inês**. Santa Inês: SETEC/MEC, 2013a. (Aprovado pela Portaria nº. 117 de 07/11/2013).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção primeiros passos; 48).

PENA, Patrícia Carla Alves *et. al.* Multireferencialidade e inovação à docência: interlocuções entre a educação básica e a formação docente. Salvador: IF Baiano, 2018. (Chamada Pública para apresentação de propostas CAPES/MEC Edital 07/2018).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo; razão e emoção**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SEPLAN. Secretaria do Planejamento da Bahia. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto arado**. Alfragide-Portugal: Grupo Leya, 2018. (Prêmio Leya 2018).

A IN(EFICIENTE) FORMAÇÃO DISCENTE SUPERIOR

JURÍDICA: Reflexos da ausência de formação docente

Fabiana de Moura Cabral Malta¹
Geisa Carla Gonçalves Ferreira²
Javan Sami Araújo dos Santos³
Deyvid Braga Ferreira⁴

RESUMO

A presente pesquisa visa discutir a in (eficiência) da formação discente devido a inexistência de políticas de formação docente, trazendo uma retrospectiva da história à luz de Azevedo (1964), Ferreira (2000), Ribeiro (1995), Nóvoa (1995), Gonçalves e Pimenta (1992), Comenius (2006), Verney (1974), Ramos (2019) dentre outros estudiosos que têm se dedicado a estudos sobre políticas de formação docente do ensino superior. O estudo visa discutir a existência ou não de política de formação docente, tendo como reflexo à atual e frágil formação discente. De acordo com os resultados oriundos da pesquisa, parte integrante de uma dissertação de mestrado intitulada Política de Formação Docente do Ensino Superior: Afinal, existe? Reflexões sobre o ensino jurídico em Maceió⁵ restou comprovado que a maioria dos docentes desses cursos não possui uma formação pedagógica específica e utiliza, em grande parte, a mera transmissão do conteúdo como didática de ensino e, contudo, tais deficiências constatadas refletem na atual formação discente deficiente e fragilizada.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes de Sergipe, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE). Especialista em Direito Público pela EPD e em Docência do Ensino Superior pela UNINASSAU - PE. Advogada. Licenciada em Pedagogia. Professora Universitária. E-mail: fabianamalta@hotmail.com

² Doutoranda e Mestra em Educação (UFAL). MBA em Gestão de Pessoas (IPEMIG). MBA Executivo em Alata Gestão (UNAMA). Especialista em Gestão Escolar (IPEMIG). Especialista em Docência do Ensino Superior e Tutoria da Educação à Distância (IPEMIG). Especialista em Psicopedagogia Institucional (IPEMIG). Licenciada em Pedagogia (UFAL). Professora Universitária. E-mail: geisa.ferreira@cedu.ufal.br

³ Professor da Educação Básica e Ensino Superior. Gerente em Gestão Democrática e Política Educacional em Rio Largo/AL. Doutorando em Educação e Mestre em Ensino (UFAL). Especialista em Gestão Pública Municipal e Estratégias Didáticas com o uso das TICs (UFAL), em Conselho de Educação (UFBA), em Inspeção Escolar e Supervisão Pedagógica (UCAM). Pesquisador do Grupo de Gestão e Avaliação Educacional (GAE/UFAL). Gestor Empresarial (IFAL). Pedagogo (UFAL) e Estudante de Direito (UNEAL). E-mail: javansami@hotmail.com

⁴ Doutorando em Linguística e Mestre em Educação pela UFAL. Integrante do grupo de pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (UFAL - GEPE -CEDU). Especialista em Direito Processual (ESMAL), Bracharel em Direito/Ciências Jurídicas e Sociais (FADIMA/CESMAC). Professor Universitário. E-mail: dayvidbrafe@bol.com.br

⁵ Malta, Fabiana de Moura Cabral. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Maceió, 2017.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino Superior. Educação Jurídica.

1. INTRODUÇÃO

O assunto, apesar da sua constante exploração no meio acadêmico, é atual e relevante, mas, ao mesmo tempo, ainda considerado desconhecido e por isso merece um resgate histórico dos principais marcos, numa tentativa de entender o atual cenário da profissão. O interesse pela temática vem despertando um maior interesse, o que denota, por conseguinte, uma considerável preocupação.

Os padres jesuítas foram o primeiro grande exemplo de educadores na história do nosso Brasil, quando da chegada ao país em 1549. De acordo com Azevedo (1963), durante dois séculos - XVI e XVII – os Jesuítas transmitiram o patrimônio de uma cultura homogênea, com a mesma concepção de vida, bem como os mesmos ideais de homem culto. Foi um trabalho de educação popular realizado nos pátios dos colégios e também em aldeias. Os Jesuítas foram os principais responsáveis pela formação e organização do nosso atual sistema de ensino. (FERREIRA, 2000; RIBEIRO, 1995). Naquela época, os professores só estavam aptos para exercer a docência aos 30 anos, sendo os Jesuítas, os verdadeiros responsáveis pela preparação e formação desses profissionais, bem como pela escolha dos livros e materiais. Eles controlavam rigorosamente tudo que seria ensinado.

Com o objetivo de submeter à educação escolar ao controle do Estado, o Marquês de Pombal, expulsou a Companhia de Jesus do Império. As escolas foram fechadas e foi determinada a proibição do uso de seus métodos pedagógicos, bem como dos materiais de ensino. Com isso, foram criadas as aulas régias de gramática latina, grego e retórica. (FONSECA, 2011).

Uma das medidas da reforma de Pombal foi a atuação dos professores régios, que consistia em substituir o ensino religioso. Com a extinção dos colégios jesuítas a educação passou a ser uma questão de Estado e o ensino passou a privilegiar apenas os filhos das elites coloniais. (SECO e AMARAL, 2014).

Devido à acusação de que a Companhia de Jesus era um empecilho à manutenção da sociedade cristã e civil, pois não educava o cristão a serviço dos interesses do país (a metrópole portuguesa), mas estava tão somente a serviço da ordem religiosa, ocorreu à expulsão dos Jesuítas do Brasil. (FERREIRA, 2000; RIBEIRO, 1995). Tal expulsão

ocorreu em 1759 e foi assim que se deu início a um processo de laicização, havendo a substituição dos professores religiosos por professores laicos.

O ensino superior no Brasil, ao final do Período Colonial, sofreu uma refundação, Pombal fechou as faculdades jesuítas e assumiu a direção do sistema de ensino jesuítico, já no Período Napoleônico, em 1808, houve a transferência da sede do Poder Metropolitano para o Brasil, dando ensejo ao surgimento de um novo ensino superior. Este, ainda dependente não só economicamente, mas também culturalmente da Inglaterra e da França, países aos quais Portugal ainda se encontrava preso. (CUNHA, 2000).

D. João VI, o príncipe regente, não criou universidades, mas sim cátedras isoladas de ensino superior, cujo intuito era formar profissionais. Foi criada a de Medicina, na Bahia e dois anos depois, no Rio de Janeiro, a de Engenharia. A partir destas cátedras surgiram posteriormente as escolas, as academias e as faculdades. (CUNHA, 2000).

O imperador D. Pedro I, somente cinco anos após a independência, em 1827, acrescentou ao quadro dos cursos superiores já existentes, os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo. Este acréscimo completou a tríade dos cursos profissionais superiores que dominaram por muito tempo o ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito. (CUNHA, 2000)

Assim, a função docente foi desenvolvendo-se de forma subsidiária, sendo exercida como ocupação secundária e não especializada, conforme afirma Nóvoa (1995). Foram muitas as formas de ensino e aprendizagem da época que perduraram por muito tempo.

2. A DOCÊNCIA SUPERIOR JURÍDICA

A formação docente é uma preocupação antiga no meio acadêmico.. Inicialmente foram fundadas as instituições destinadas à formação docente para as escolas primárias. Em 1820 foram instaladas as primeiras escolas de ensino mútuo, utilizando-se do método Lancaster, trazido por D. Pedro I, tendo como criador o inglês Joseph Lancaster. Devido à falta de professores e à necessidade de ensinar muitas pessoas, em pouco tempo e com pouco recurso, esse método atendia tais expectativas, porém, o Brasil passou a se preocupar não somente com o ensinamento das primeiras letras, mas também, com a instrução dos professores para que os mesmos tivessem o domínio do

método. Pode-se dizer que dessa preocupação nasceu o primeiro curso de formação docente em nosso país. (MOACYR, 1936).

A Lei nº 15 de outubro de 1827 determinou a criação de escolas, chamadas “escolas de primeiras letras” em todas as cidades e lugares populosos do Império. Esta mesma Lei já trazia em seu contexto a necessidade de se estabelecer exames de seleção para mestres.

No Brasil, de acordo com os dados coletados, apenas em 02 de janeiro de 1946 a preocupação com a formação docente foi retomada. O Decreto-lei 8.530 oficializou a promoção da formação do pessoal docente necessário às escolas primárias, pretendendo ainda habilitar os administradores escolares, mas, até então, nada era dirigido ao ensino superior. Não havia qualquer preocupação com o mesmo nessa época. (ROMANELLI, 1984).

Nenhuma solução inovadora para o ensino normal foi trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4024, de 20/12/1961. A organização anterior foi mantida.

À época, os Institutos de educação que existiam, mantiveram o oferecimento dos cursos previstos pela legislação, mas uma mudança aconteceu: foi acrescentada a possibilidade de habilitar professores para ministrar aulas em Escolas Normais dentro das normas estabelecidas para os cursos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (GONÇALVES e PIMENTA, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71 foi promulgada com o passar dos anos. O Curso de Magistério, em nível de 2º grau, transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério. Assim, “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas” (GONÇALVES e PIMENTA, 1990, p. 106).

Seria bem mais proveitoso a viabilidade de um currículo com núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional. Neste mesmo diapasão, outro currículo deveria ser destinado à formação especial. Desta feita, os Institutos de Educação deixariam de existir e a formação de especialistas e professores seria realizada exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

Em dezembro de 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394, a escola normal em nível secundário foi extinta, dando origem a uma nova agência formadora de professores, denominada Escola Normal Superior.

Essa mudança gerou um inconformismo das IES públicas que foram contrárias a esta alteração. Mais uma vez, a mudança não logrou êxito, posto não estabelecia um padrão consistente de preparação docente.

Dentre os cursos de pedagogia ofertados, havia o bacharelado, através do qual os conhecimentos específicos supõem-se serem processados, absorvidos e retidos, adquirindo o professor, o domínio desse conhecimento oriundo desta formação. Havia também a licenciatura.

É importante associar o domínio supracitado adquirido no bacharelado a uma metodologia eficiente que necessita de didática para ser compreendida, ou melhor, associar o bacharelado à licenciatura para o exercício da docência.

Quem deseja ensinar necessita da licenciatura como grau acadêmico essencial, haja vista que é uma categoria de ensino superior que permite aos licenciados o exercício do magistério no Ensino Fundamental ou Médio. Os cursos de licenciatura estão voltados para as investigações educacionais, especialmente o de licenciatura em Pedagogia. O pedagogo recebe ensinamentos sobre metodologia e didática que, embora não sejam voltados para o ensino superior, podem ser a ele adaptados. A licenciatura é a responsável pelo saber pedagógico.

A preocupação da maioria dos profissionais do ensino superior apenas se resume em transmitir conhecimentos sem tampouco certificar-se se o assunto dominado por ele esta sendo compreendido pelos alunos.

Portanto, percebe-se pelo exposto, mais uma vez, que o problema da ausência de formação docente do ensino superior é um desafio que perdura ao longo dos anos e, ainda, sem solução.

3. AUSÊNCIA DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO

Historicamente no Brasil, é perceptível uma demasiada negligência no que diz respeito à formação didática e pedagógica dos docentes do ensino superior, excetuando-se os cursos de licenciatura e pedagogia, nos quais ainda assim, detectam-se certa omissão, segundo Libâneo (1999, p. 259) “os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade que se exige hoje desse profissional”. Nos cursos jurídicos essa é uma realidade desde a sua criação.

Foi por volta de 1808 com a chegada da Família Real que surgiram os primeiros cursos de ensino jurídico, e tinham como única e exclusiva preocupação que os docentes

ali encontrados fossem meros transmissores das normas elaboradas por eles. Não existia qualquer preocupação naquela época com a capacitação deste profissional, assim como não havia qualquer interesse em melhoria na sua formação. Posteriormente, a proposta foi trazida, quando as primeiras preocupações iniciaram. Surgindo a formação docente como um grande desafio da educação, lançado pela necessidade de evidenciar o magistério, perdurando a mesma até os dias atuais.

O Rei de Portugal Dom João criou alguns cursos superiores no Brasil. Vejamos como sintetiza este período Azevedo (1964, p.562)

Sobre as ruínas do velho sistema colonial, limitou-se D. João VI a criar escolas especiais, montadas com o fim de satisfazer o mais depressa possível e com menos despesas a tal ou qual necessidade do meio a que se transportou a corte portuguesa. Era preciso, antes de mais nada, prover à defesa militar da Colônia e formar para isso oficiais e engenheiros, civis e militares: duas escolas vieram atender a essa necessidade fundamental, criando-se em 1808 a Academia de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, com oito anos de cursos. Eram necessários médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha: criaram-se então, em 1808, na Bahia, o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar e, no Rio de Janeiro, os cursos de anatomia e cirurgia a que acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que, ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil.

Do ensino médico que prevalecia, aos cursos jurídicos, como resultantes da sua ideologia de criação, o referido autor destaca:

Resultaram quase sempre de uma necessidade premente de técnicos, e que a formação de juristas não era urgente, já que havia bacharéis em número suficiente, formados em Coimbra, prolongando-se nesta área, durante o Império, a influência dessa universidade. (AZEVEDO, 1964, p.563)

A preocupação com a formação do professor iniciou com a criação dos cursos, mas conforme menciona Alarcão (2011), em Portugal, as universidades criaram uma grande resistência e durante anos a formação inicial de professores era tida como tipicamente profissionalizante, de caráter técnico, normativo e prescritivo, portanto, não era tratada com prioridade. Com o passar dos anos permanece ainda no mais absoluto silêncio, tendo perdido forças com a crise do magistério enfrentada por boa parte do mundo.

Não deve prevalecer no Brasil contemporâneo essa percepção. O docente precisa buscar compreender o seu papel nesta nova dinâmica social, enxergando-se como base

do processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, é por compreender a base da estrutura educacional que o docente necessita buscar sua completa formação, para assim ter condições de promover uma transformação social significativa nos discentes, capazes de tornarem-se seres ainda mais críticos durante e após a sua formação acadêmica, fazendo cumprir o verdadeiro papel de um curso superior.

O despertar para uma consciência crítica e não ingênua, sem dúvidas, é o principal papel a ser desempenhado pelo professor universitário (FREIRE, 1979), mas ainda há algumas outras características marcantes que o docente precisa se apropriar, como por exemplo, a didática, o domínio do conteúdo e a flexibilidade a novas conjunturas.

O professor, segundo Verney (1974, p. 264/Tomo II), deve explicar bem as matérias e facilitar os estudos. Além disso, segundo o autor, deve também, obrigar os estudantes com maneiras agradáveis.

De acordo com Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2003, p.271):

O aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio científico de uma área restrita do conhecimento científico não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação.

Conforme fragmento supracitado destaca-se um problema detectado na docência brasileira de uma forma geral. Para ser professor do ensino superior no país basta ser graduado e possuir uma pós-graduação que, dependendo dos anseios da Instituição pode ser *lato* ou *stricto sensu*. Não há, em termos legais, a exigência de nenhuma formação complementar. Não se exige a licenciatura e/ou disciplinas pedagógicas, assim como, nenhuma preparação sobre teorias de aprendizagem e didática, sobre formas de avaliação, etc. A única exigência que se faz é tão somente o domínio do conteúdo que será transmitido aos discentes.

Segundo Ramos (2019), o que se observa atualmente são professores com formação teórica, mas sem experiência prática de como conduzir uma sala de aula.

Enfatize-se que, para fins de reconhecimento de curso ofertado por estas IES, as mesmas buscam submeter-se à única exigência da LDB:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

É assim que Pimenta e Anastasiou (2010, p.37) aludem:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Vale dizer que, corroborando com o entendimento das autoras supracitadas, pode-se concluir que grande parte dos docentes dos cursos jurídicos no Brasil possui como laboratório de formação o seu próprio ofício, ou seja, é atuando na docência que os mesmos vão se descobrindo professores.

O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) exige que:

Art.66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber reconhecido por *universidade* com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência do título acadêmico.

Como se pode perceber, a LDB em seu *caput* estabeleceu como prioridade as titulações para lecionar no ensino superior, traduzindo assim uma preocupação em estabelecer uma formação competente e compatível com o nível de escolaridade. Há a exigência de que os professores do ensino superior possuam mestrado e/ou doutorado. Porém, se observarmos o parágrafo único do mesmo artigo, vamos nos deparar com uma brecha da legislação, na qual essa exigência é dispensável. Vejamos:

Parágrafo único. O notório saber reconhecido por *universidade* com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência do título acadêmico.

Outro problema que demanda preocupação é o avanço crescente e descontrolado das instituições de ensino superior privado, assim como dos cursos jurídicos. Um dos principais reflexos da má ou da ausência de formação docente é o tempo remoto e incompatível dos docentes, visto que, por vezes devido à demanda do mercado de

trabalho, os mesmos permanecem em sala de aula, porém numa inversão de papéis, deixando de ser aluno/bacharel, tornando-se advogado/professor. Esta é uma das principais causas do amadorismo docente brasileiro:

Como a demanda por professores é muito grande e de caráter recente na história do país, não houve tempo para preparar esses profissionais. O resultado é um amadorismo atroz, em geral fruto de um recrutamento de profissionais do direito para os quais o ensino é diletante e a pesquisa que o alimentaria é inteiramente desconhecida. (ADEODATO, 2004, p.126).

Os dados ofertados pelo Conselho Nacional de Justiça – CNJ⁶ em 2014 são assustadores. Segundo este conselho, o Brasil já possui aproximadamente mais de 1.240 (mil, duzentos e quarenta) cursos de direito. De acordo com o Conselho Federal da OAB⁷, são mais faculdades de Direito do que todos os países do mundo juntos. Em 2015 esta marca já foi ultrapassada e atualmente são mais de 1.300⁸ (mil e trezentos) cursos jurídicos no Brasil entre o ensino público e o privado.

São mais de 1 (um) milhão de advogados inseridos na sociedade e/ou no mercado de trabalho, muitos deles, fruto de uma má formação, sem um raciocínio crítico coerente, sem saber contextualizar, verbalizar ou ao menos se expressar. E são esses jovens e adultos que formarão outros tantos jovens e adultos, serão eles que vão proferir discursos, palestras, serem introduzidos no cenário político e muitas vezes transformar-se-ão em verdadeiros formadores de opinião. É a reprodução da incompetência inicialmente comentada. É o amadorismo docente constatado (MALTA, 2017).

É imprescindível que o docente saiba associar as competências e que haja uma harmonização entre a vocação, os conteúdos ministrados, preparação e capacitação adequadas, incluindo aqui os conhecimentos pedagógicos e metodológicos, despertando em seus alunos o interesse investigativo e o conhecimento reflexivo, tornando-os seres cada vez mais pensantes e críticos. Esse aprendizado discente é, sem dúvidas, o seu maior desafio. (MALTA, 2017). A didática é imprescindível e de acordo e como menciona Comenius (2006) “é a arte de ensinar” e ainda complementa:

⁶ <http://www.cnj.jus.br/eadcnj/> . Acesso em 13/10/2019.

⁷ <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>

⁸ <http://www.oab.org.br/noticia/29172/selo-oab-de-qualidade-aos-cursos-de-direito-sera-entregue-nesta-quarta?argumentoPesquisa=selo%20de%20qualidade>.

“O papel são os alunos, cuja mente é impressa com os caracteres da ciência. Os caracteres tipográficos são os livros escolares e todos os outros instrumentos didáticos, por meio dos quais as matérias que devem ser aprendidas são impressas com facilidade nas mentes. A tinta é a voz do mestre, quando a partir dos livros, ele transmite o sentido das coisas para as mentes dos alunos. A prensa é a disciplina escolar, que predispõe e obriga todos a observar os ensinamentos” (COMENIUS, 2006, p .364).

As propostas apresentadas por Comenius (2006), seus pressupostos pedagógicos, referem-se a um ensino responsável pela transformação do ser humano, evidenciando os valores éticos, morais e religiosos, bem como direcionando ações educativas que visam a sanar as preocupações do ato de ensinar. Sem dúvidas, o estudo do autor proporciona uma reflexão sobre formação docente e qual a postura frente à ação didático-pedagógica em sala de aula o educador deve adotar. É um estudo profundo e intenso que envolve a natureza da formação humana e a sua influência no meio social.

É necessário que haja uma formação visando à autonomia discente.

Vejam o que alude Ramos (2019, p.73):

A formação para a autonomia se faz por meio do desenvolvimento de competências que combinem aspectos cognitivos e socioemocionais, possibilitando aos estudantes se capacitarem para o autoconhecimento, a colaboração, a criatividade, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a abertura para o novo e a responsabilidade no alcance de seus objetivos”. (p.73).

No Brasil, a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 deixa claro em seu texto, mais precisamente em seu artigo 43, as metas da atividade docente:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Tais metas são difíceis de serem alcançadas em nossa realidade atual. O número de faculdades de direito que vem alcançado cada vez mais patamares impressionantes, dificulta e prejudica a qualidade do ensino fazendo declinar o nível acadêmico, incidindo diretamente na impossibilidade de democratização do ensino superior. Os cursos jurídicos no Brasil precisam tomar novos rumos. Não há qualquer fiscalização ou acompanhamento por parte do MEC, a não ser por ocasião dos processos de autorização e reconhecimento de cursos.

É raro à docência no Brasil ser exercida com exclusividade. Devido à desvalorização docente, por vezes, esses professores necessitam buscar outras atividades para suprir o *déficit* de seu orçamento doméstico. (RAMOS, 2019).

Em muitos casos, a categoria não é protegida pelo governo, não há incentivos, capacitação, programas de formação, a infraestrutura é precária e todo esse somatório repercute no mau aprendizado discente.

Muitos governantes não querem ver o seu povo consciente, com percepção ou capacidade de discernimento desenvolvidos, pois assim tornar-se-iam seres críticos e não manipuláveis. Para àqueles, essa transformação não seria nada interessante.

O índice de analfabetismo denota uma população subdesenvolvida, sem contar com os problemas endêmicos como a miséria, a fome e o desemprego. Tudo isso é consequência da ausência de educação de base e superior. São milhões de brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza e sem condições de se profissionalizar, estudar, desenvolver-se, evoluir e buscar melhores condições de vida. (PLANO PLURIANUAL/AL 2016-2019/IBGE).

Os dados da escolaridade básica, no Estado de Alagoas, por exemplo, reforçam o argumento das discrepâncias entre o acesso à educação básica e superior. Os anos iniciais do ensino fundamental correspondem à sua primeira fase, ou seja, do 1^a ao 5^a ano, já os anos finais, correspondem à segunda fase do ensino fundamental, ou seja, do 6^a ao 9^a ano de acordo com o sistema de 9 (nove) anos de duração.

O número de alunos matriculados de acordo com o censo escolar 2015 é bem maior nos anos iniciais do ensino fundamental. Apesar da participação na administração

direta pelo governo nas escolas de ensino regular ser pequena, ele é o único responsável pelo envio de verbas para merenda, transporte escolar, livro didático, etc. Os altos índices de analfabetismo fizeram o governo adotar uma postura mais incisiva e investir na universalização do ensino fundamental.

Já no ensino superior, o número de alunos matriculados é um pouco menor do que no ensino fundamental.

O número de alunos matriculados no ensino superior é maior dentre as Instituições privadas. Os programas de financiamento ofertados pelo governo facilitaram essa entrada na Universidade. E mais, a facilidade do processo seletivo, como pré-requisito para adentrar no ensino superior, é bem maior dentre as IES privadas que, por vezes, “disputam” esses alunos.

4. A IN (EFICIENTE) FORMAÇÃO SUPERIOR DISCENTE JURÍDICA.

Por ainda ser vista como uma profissão imperialista e uma das mais desejadas devido ao seu histórico de *status* e poder, o perfil discente na maioria das vezes traduz-se em um idealizador que sonha com as carreiras jurídicas, visando ser um detentor de poder e tomador de decisões.

Esse empoderamento, por vezes ilusório, é a grande atração e o motivo que desperta o interesse da maioria dos discentes.

O estudante busca na faculdade de Direito o empoderamento na tentativa de desenvolver o pensamento crítico, estimulando ações que visem superar as ideologias de opressão em prol da emancipação humana, da liberdade de expressão, bem como do direito de ter direitos. (CARVALHO, 2008).

O estudante de Direito ingressa na instituição acreditando que terá voz e vez, ou seja, que será visto e ouvido pelos docentes e gestores da instituição. E, em prol do seu crescimento intelectual autônomo, buscará participar da comunidade acadêmica, a fim de desenvolver a sua autoestima entre outras habilidades, adquirindo competências para analisar criticamente o meio social e político do qual ele faz parte.

O perfil discente visto atualmente dentre as faculdades difere do perfil discente do passado, em que os alunos eram oriundos das classes econômicas mais abastadas. O curso de Direito hoje é acessível a diversas culturas e a diversas classes sociais. Os programas de governo propiciaram o acesso ao curso e através do sistema permitiu que estudantes de classes sociais menos favorecidas economicamente pudessem frequentá-lo.

Interessante afirmar que um curso elitizado como o Direito e conhecido pela sua procedência imperial, hoje, pode-se dizer acessível e, contudo, “democrático”.

Essa democratização do acesso ao curso de Direito só foi possível devido ao crescimento exponencial de faculdades privadas, assim como da leve ou omissa exigência do processo seletivo como requisito de aptidão para cursar Direito.

Tal facilitação em sua acessibilidade surpreende os candidatos que, ao tornarem-se cursistas, passando a fazer parte do contexto social evidenciado, qual seja, de um estudante de direito, passam a compreender o real sentido da procedência Imperial do curso e o seu caráter elitizado.

O ensino universitário, mais precisamente entre as privadas, com salas superlotadas, ultrapassando por vezes uma margem de 70 alunos por turma, busca ofertar um tratamento igualitário, cobrando de todos o que só alguns detêm, não levando em consideração as diferenças de base determinadas pelas desigualdades de origem social. Aqui, detecta-se segundo Bourdieu (1989), um descompasso entre a competência cultural exigida e promovida pela universidade e a competência cultural apreendida nas famílias dos segmentos mais populares.

Bourdieu (1989) afirma que, a sociedade é injusta e hierarquizada, e que a minoria possui uma bagagem escolarizada e letrada para poder se apropriar dos ensinamentos universitários. É evidente que alguns terão mais facilidade do que outros posto, parte desses ensinamentos já foram adquiridos em casa. Como bem menciona Bourdieu, há uma similaridade entre a cultura universitária e a cultura dos grupos sociais dominantes, pois estes há muitas gerações acumulam conhecimentos que são disponibilizados em sala de aula.

A distinção do capital cultural é notória, pois há um conhecimento cultural anterior, necessário para uma realização eficaz e efetiva do processo de transmissão cultural.

As desigualdades de origem social não são levadas em consideração e o poder, aquele que atrai o alunado ao curso em busca da nobreza togada, é transformado numa pura e doce ilusão, já que permanece e permanecerá nas mãos dos mais favorecidos economicamente, pertencentes à classe dominante. (ALMEIDA, 2010).

É comum deparar-se com estudantes de Direito despreparados. Alunos que não são estimulados à leitura, não sabem escrever, contextualizar, verbalizar ou sequer interpretar os artigos das leis. É importante o incentivo do docente até mesmo fora do

contexto jurídico, pois o aluno precisa despertar o seu raciocínio crítico e aprender a interpretar leituras variadas, em prol da interdisciplinaridade.

A formação é precária, posto no curso de Direito os docentes acreditam que o aluno deve ser submetido apenas a decorar manuais e artigos de lei.

Em pesquisa publicada no ano de 2012 pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa⁹, mostrou-se evolução do alfabetismo funcional na última década. “O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 04 (quatro) brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi abordado, percebe-se que muitos professores de direito são advogados recém-formados, saindo da graduação direto para a sala de aula. Essa falta de amadurecimento acadêmico e inexperiência docente refletem-se na má formação discente como consequência. Tais resultados influenciam diretamente no índice de desenvolvimento do Estado, bem como do País.

É deficitária a formação docente, seja pela falta de tempo, de interesse, dificuldade financeira ou até mesmo pela ausência de oportunidade encontrada. Não há, pela maioria das IES, ofertamento de vagas destinadas a programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Àqueles docentes que porventura se intitulam “professores profissionais” e querem viver da docência com exclusividade sentem dificuldades e não conseguem se manter sem comprometer todos os dias e turnos nas mais diversas faculdades do estado. Por vezes, não suportam tal ônus e optam por exercer também, outra profissão paralelamente. A questão remuneratória é um grande divisor de águas na prática docente em todos os seus níveis e modalidades.

Dentro de um cenário nacional, à situação regional, local não foge à regra, os docentes desses cursos jurídicos, em sua grande maioria, são “horistas”, ou seja, recebem por hora aula trabalhada. Essa desvalorização não proporciona a atuação na docência com exclusividade, o que repercute na ausência de formação, tanto inicial como continuada, uma vez que, se o docente necessita trabalhar, não possui tempo hábil para estudar e buscar uma formação adequada. O docente precisa ser melhor remunerado. A valorização

⁹ http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx. Acesso em 09/10/2019

docente repercute, sem dúvidas, numa melhoria da qualidade de ensino e o contrário também, qual seja, a desvalorização docente corresponde diretamente a um ensino ineficiente. Esse é o ciclo vicioso presente em nosso país.

Seguindo essa linha de raciocínio, Melo Filho Marques Júnior (2000, p.78) aludem:

Não podemos olvidar que, no ensino jurídico em especial, a questão remuneratória torna-se uma problemática à parte, na medida em que, no Direito, diferentemente do que ocorre na grande maioria dos cursos de ensino superior, o professor desenvolve uma atividade paralela, que é a sua verdadeira fonte de renda, servindo o ensino apenas como forma de complementação salarial e, por vezes, de realização pessoal.[...] Certo é que no Brasil apresenta-se difícilimo (ou melhor impossível) manter-se financeiramente apenas por conta do magistério. Em um país que não valoriza a educação de base, no ensino superior a realidade não é tão dissonante.

O ensino jurídico, se comparado às demais áreas de formação, parece ser mais delicada a sua situação, pois a desvalorização supracitada ainda é mais evidenciada por ser a docência o plano “B”, a segunda alternativa dos formandos que, por vezes, pleiteiam a advocacia ou as carreiras jurídicas, mas dificilmente o magistério. Para esses, a docência é encarada como fonte extra de renda, já que o ofício principal não é ser professor, mas sim, advogado. Além do mais, a profissão, por muitos, foi escolhida como forma de ganhar notoriedade, reconhecimento e *status* e no exercício da docência esses não preveem alcançar tal objetivo.

Há uma real e urgente necessidade de valorização deste profissional. É necessária uma qualificação e capacitação profissional docente no ensino superior. A qualificação torna o docente habilitado para exercer o magistério através da graduação em direito, dos cursos de formação, assim como da sua experiência profissional. Já a capacitação, promove autonomia e desenvolvimento, cria autoconfiança e favorece o desenvolvimento. A docência não pode ser vista ou tratada como uma profissão de segunda categoria.

Atualmente, a conjuntura é precária em todo o Brasil. O país e os estados de uma forma geral precisam de docentes capacitados e não de mero transmissores de conteúdos.

6. REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. *Formação Universitária, exercício profissional e especialização em Direito*. In: OAB Ensino Jurídico (Org). *A Docência Jurídica no*

Contexto do Ensino Superior na Contemporaneidade. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2004, p.126.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Frederico Normanha Ribeiro de. *A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da Justiça no Brasil*. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-08102010-143600/pt-br.php>. Acesso em: 10/11/2019

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira*. 4ªed., Universidade de Brasília, 1963.

BOURDIEU, Pierre. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Educ. Rev., Belo Horizonte (10), dez, 1989.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

CARVALHO, Mercedes. *Ensino Superior: Reflexões Sobre Práticas Docentes*, São Paulo: Musa Editora, 2008.

COMENIUS, John. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Superior e a Universidade no Brasil*. In: Lopes, E. M. T. ET all. 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, Autentica, 2000.

FERREIRA, Lenira Weil. *As contribuições do sistema educacional no Brasil Colônia*. In: *A paixão de aprender*. SME-PMPA, nº 12, abr2000, 79-87.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *Sai a Igreja, entra a Coroa*. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/sai-a-igreja-entra-a-coroa>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teria e orática da libretação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez&Moraes, 1979.

GONÇALVEZ, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. *Revendo o Ensino de 2º Graus – propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

MALTA, Fabiana de Moura Cabral. *Política de formação docente do ensino superior: afinal, existe? reflexões sobre o ensino jurídico em Maceió*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MELO FILHO. *Juspedagogia: ensinar direito o direito*. In: *OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília/DF: OAB - Conselho Federal, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. *A Universidade no Brasil*. Disponível em: <redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501408.pdf>. Acesso em: 18/05/2016.

NÓVOA, Antônio. *O processo histórico de profissionalização do professorado*. In: _____. (Org.) *Profissão professor*. 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C e CAVALLET, V. J. (2003). *Docência do ensino superior: construindo caminhos. In Formação de educadores – desafios e perspectivas*. São Paulo, UNESP Editora.

RAMOS, Mozart Neves. *Sem educação não haverá futuro. Uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início do século 21*. São Paulo: Moderna, 2019.

ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.

RIBEIRO, M^a Luisa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14ªed. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Cansação Iglesias do. *Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira*. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 31 jan. 2017.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro Método de Estudar para ser útil à república e à igreja: proporcionado ao estilo e necessidade de Portugal*. Valença, Oficina de Antônio Balle, 1746, 2 tomos (Volumes 01 e 02).

A JUSTIÇA DO TRABALHO E A ESCOLA: ANALISANDO O IMPACTO DO PROJETO TRABALHO, JUSTIÇA E CIDADANIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO RECIFE

Constantino José Bezerra de Melo ¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é demonstrar a importância da aproximação dos magistrados da Justiça do Trabalho com a comunidade escolar, promovendo o estudo sobre as Leis Trabalhistas, destacando o combate ao trabalho infantil e a valorização do direito à educação junto aos estudantes. O Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania foi realizado pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, vivenciado em seis escolas da Gerência Regional de Educação Recife Norte em parceria com a Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho - AMATRA da 6ª Região em Pernambuco. O projeto concebeu a escola enquanto uma comunidade de aprendizagem e a educação como prática da liberdade. A metodologia do projeto foi desenvolvida em três fases. Na primeira fase, foi realizado um curso de extensão na AMATRA com os gestores e até três professores de cada escola. A segunda fase foi executada nas escolas com o estudo e o debate das cartilhas distribuídas pela AMATRA junto aos estudantes do ensino médio, seguido a posteriori de uma roda de conversa com os magistrados. A terceira fase constou da culminância do projeto realizado no auditório da Casa da Indústria com a participação das escolas no concurso dividido em três categorias: texto escrito – cordel, videoclipe e jogo teatral. Como resultado do projeto, a comunidade escolar pode compreender a importância de garantir aos estudantes o direito à educação escolar e, principalmente, sensibilizar os estudantes enquanto protagonistas do conhecimento no combate a qualquer forma de exploração do trabalho, especialmente o trabalho infantil ou análogo à escravidão.

Palavras-chave: Justiça do Trabalho, Comunidade de Aprendizagem, AMATRA 6ª Região.

INTRODUÇÃO

O “Programa Trabalho, Justiça e Cidadania” da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho - ANAMATRA foi lançado nacionalmente na Câmara dos Deputados no dia 08 de dezembro de 2004, sendo implementado pioneiramente em Pernambuco no ano 2005, sob a coordenação da juíza Carmen Varejão Richlin na gestão da presidência do juiz Edimilson Alves. A ação do programa visa promover o estudo e divulgação dos direitos trabalhistas e noções de ética e cidadania nas escolas públicas estaduais, facilitando a apropriação de conhecimentos sobre os direitos e deveres básicos do cidadão, aproximando o Poder Judiciário dos estudantes, professores e profissionais da comunidade escolar.

¹ Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco, professor técnico da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, constantinomelo2015@gmail.com.

A cada ciclo, o TJC – que também conta com o apoio do Tribunal Regional do Trabalho da 6ª Região (TRT6), da Secretaria de Educação de Pernambuco e de várias outras entidades – realiza capacitações com os professores, para que possam trabalhar em sala de aula com os alunos. Durante o ano letivo e de forma multidisciplinar são abordados temas anualmente escolhidos, mas com enfoque em ética, direito e cidadania (AMATRA 6ª, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular traz em seu escopo a proposição do trabalho pedagógico com uma educação humana integral, permeada por princípios éticos, políticos e estéticos que tem como objetivo central o ensino voltado para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, vivenciada com atividades pedagógicas em todas as etapas da Educação Básica.

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BNCC, p. 14, 2017).

O “Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania” foi desenvolvido pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, vivenciado na Gerência Regional de Educação GRE – Recife Norte em parceria com a Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho – AMATRA da 6ª Região. Foram selecionadas as escolas que passaram a oferecer jornada ampliada no ensino médio: Escola Sylvio Rabello, Escola Governador Barbosa Lima, Escola Regueira Costa, Escola Luiz Delgado, Escola Liceu de Artes e Ofício, Escola Dom Bosco. Todas essas escolas estão localizadas na área norte da cidade do Recife.

O objetivo do projeto foi aproximar os magistrados da Justiça do Trabalho à escola e, conseqüentemente, sensibilizar a comunidade escolar para o estudo e a compreensão da legislação trabalhista e dos direitos das crianças e adolescentes à educação escolar, combatendo a exploração do trabalho infantil.

O Projeto “Trabalho, Justiça e Cidadania” colaborou para o desenvolvimento de uma das dez competências gerais propostas pela BNCC. Na segunda competência enumerada no documento, encontra-se a proposta de sensibilização do estudante para o exercício da “curiosidade intelectual”, a partir da abordagem científica que exige:

[...] a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base no conhecimento das diferentes áreas (BNCC, 2017, p. 07).

Para Basarab Nicolescu (2001), o desenvolvimento do espírito científico foi uma das grandes revoluções da humanidade. O físico romeno defende que a escola não pode prender-se ao dogmatismo científico: ela deve propor uma articulação entre as áreas do saber, uma vez que o conhecimento é transdisciplinar. O estudante pode perceber que a pesquisa e o estudo das Leis Trabalhistas e dos conceitos de ética e cidadania podem ampliar as suas competências educacionais e socioemocionais na análise da realidade social.

Acreditamos tanto quanto Basarab Nicolescu que a escola:

[...] poderá transformar-se num local de aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, do diálogo entre arte e ciência, eixo de reunificação entre a cultura científica e a cultura artística (NICOLESCU, 2001, p. 150).

A escola é uma comunidade de aprendizagem, perpassada por uma educação processual e participativa. Sendo inclusiva, a escola defende o respeito à diversidade humana, conseqüentemente promovendo o exercício da escuta, da fala e da proposição de ideias para solução de conflitos e problemáticas no cotidiano escolar.

As comunidades de aprendizagem não são as ideias de alguns teóricos. Muito pelo contrário, as comunidades de aprendizagem são resultado do esforço dialogante e igualitário de muitas pessoas: professores e professoras, assessores e assessoras, autoras e autores, familiares e voluntários. Não se justificam com o argumento de que quem deve levá-las à prática não as entende bem e, por isso, fracassa sua aplicação. Todas as pessoas oferecem suas capacidades e motivações para um processo coletivo. Se fracassam, é o fracasso de todas, e se triunfam também (FLECHA E TORTAJADA, 2008, p. 35).

Corroborando com essa assertiva, Paulo Freire (2005a) compreende a escola como um espaço de construção do conhecimento, da democracia e da cidadania. Um lugar de prazer e de tecer amizades. A pedagogia que fundamentou o projeto foi pautada nos conceitos de Paulo Freire (2007). Promovemos o exercício dialógico entre estudantes, professores, magistrados e a comunidade escolar.

Em todo processo formativo, o trabalho pedagógico foi permeado com a criticidade, a ética e a estética e a reflexão crítica sobre a práxis. Os estudantes foram os protagonistas de destaque no “Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania”, uma vez que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2007, p. 01). Durante todo o projeto, a comunidade escolar

foi sensibilizada para compreender a educação enquanto uma prática da liberdade, uma prática fundada na consciência crítica, na solidariedade, no respeito ao trabalho, à vida e à dignidade humana, conforme orienta a Constituição Brasileira.

Desta forma, a escola pública em Pernambuco desempenha um papel importante no acolhimento das crianças e dos jovens que chegam trazendo sonhos e esperanças, mediando junto a todos a oportunidade de viver plenamente os “direitos de aprendizagem” e de socialização. Podemos afirmar que há uma relação essencial entre os sonhos e as práticas humanas e sociais. Assim, por meio da intervenção educativa na escola, juntamente com o apoio dos pais e responsáveis, as crianças e os jovens compreenderão que estudar é um direito constitucional, e ainda: que “lugar de criança é na escola”.

Por sua vez, o concurso intitulado “Cidadania se faz com justiça e trabalho”, que está no escopo do “Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania”, foi criado e implementado na GRE Recife Norte em Pernambuco desde 2008. A ideia e organização inicial do concurso foram desenvolvidas pelas professoras Waldilma Batista de Santana e Josemar Barbosa de Almeida e foi pensado com o objetivo de fomentar junto aos estudantes a participação e o protagonismo na construção dessa nova vivência educativa no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em 2019, a equipe composta pelos professores Constantino Melo, Geruzita da Silva, Mary Ruth Gomes e Waldilma Santana ratificou a proposta do projeto junto aos estudantes, adequando-o ao novo documento orientador educacional da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, o Currículo de Pernambuco (2019).

Segundo César Coll (2000), o maior desafio da educação escolar é possibilitar aos estudantes “aprendizagens significativas”. Isso significa permitir ao aluno a aquisição de novas estratégias cognitivas de exploração e descoberta, como também a capacidade de planejar e regular o seu processo de aprendizagem. Para que o processo de “aprendizagem significativa” aconteça, é necessário:

[...] uma intensa atividade do aluno, que deve estabelecer relações entre o novo conteúdo e os elementos já disponíveis em sua estrutura cognoscitiva; julgar e decidir a maior pertinência dos mesmos; matizá-los, reformulá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função das novas informações etc (COLL, 2000, p. 56).

Os desafios pedagógicos propostos no concurso “Cidadania se faz com justiça e trabalho” foram elaborados para que os estudantes buscassem desenvolver novas habilidades e competências educacionais e socioemocionais que fossem desenvolvidas durante a execução

do projeto na comunidade escolar, conforme as orientações teóricas contidas na Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo de Pernambuco (2019).

METODOLOGIA

O “Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania” é composto por três ações. A primeira ação é um curso de formação continuada com os professores realizada na sede da AMATRA. A segunda ação é realizada na escola através do trabalho pedagógico com as cartilhas junto aos estudantes, sendo vivenciada uma roda de diálogos e tira-dúvidas entre os magistrados e os estudantes. A terceira ação é a culminância do projeto com o concurso realizado no auditório da Casa da Indústria de Pernambuco.

Durante essas três ações, percebemos a disposição dos magistrados, dos técnicos da GRE, dos professores, dos estudantes e dos demais colaboradores envolvidos para que o Projeto fosse acolhido e desenvolvido com maestria na escola. Pais, associação de moradores, amigos de estudantes e professores foram mobilizados para contribuir na resolução dos desafios lançados pelo concurso.

A construção do conhecimento perpassou o muro das escolas. Os estudantes foram às ruas, às bibliotecas, aos laboratórios de informática. Foram capazes de expor aos seus pares suas angústias e buscaram equacionar junto aos colegas e professores a produção do trabalho pedagógico exigido na culminância com o concurso. Logo, o processo educativo é processual, transdisciplinar e ocorre na interface e no compartilhamento do conhecimento com outros agentes e espaços sociais. Está “na e para além” da escola:

Qualquer espaço social que permita às pessoas que o constituem produzir um tecido subjetivo sobre a base de uma atividade compartilhada é uma via de produção de emoções e processos simbólicos que, em seu desenvolvimento e seus desdobramentos, podem gerar o desenvolvimento de novos sentidos e configurações subjetivas, com as consequências que isso tem, tanto para o desenvolvimento das pessoas quanto dos espaços sociais nos quais estas se desenvolvem (REY, 2007, p. 171).

O curso de formação continuada de professores foi realizado durante dois dias na sede da AMATRA 6ª. Foram tratadas as seguintes temáticas: “Os direitos sociais na atual conjuntura do Brasil: a centralidade do trabalho”, mediada pelo juiz do trabalho José Adelmy da Silva Acioli; “Trabalho infantil nos lixões e nas fábricas de couro e rede”, mediada pelo promotor de justiça de Pernambuco André Felipe Barbosa de Menezes; “Desafios no combate ao trabalho análogo à de escravo no Brasil: precarização do trabalho, direito ao trabalho digno e ao direito fundamental de não ser escravizado”, mediada pela juíza do trabalho Luciana

Paula Conforti; “O direito do trabalho na atualidade: pós reforma trabalhista”, mediada pela advogada Isabelle Bandeira de Moraes D’Angelo; “Teoria geral do estado e direitos humanos”, mediado pelo juiz do trabalho Leandro Fernandez Teixeira; “Direito constitucional do trabalho: a proteção dos direitos fundamentais”, mediada pela juíza do trabalho Márcia de Windsor Nogueira.

Para o curso de formação, foram convidados três professores por escola e mais dois membros da equipe gestora. Os cursistas participaram ativamente dos debates. Em sua maioria, eram licenciados na área de linguagens e ciências humanas, dos componentes curriculares de história, sociologia, língua portuguesa, artes e educação física. A maioria dos profissionais tinha pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), além de outras formações acadêmicas, como jornalismo, direito, psicologia e administração.

O concurso “Cidadania se faz com Justiça” orienta a participação das escolas através de um regulamento. Na edição do projeto em 2019, foram estabelecidas três categorias do concurso: texto escrito – cordel, videoclipe e jogo teatral. Toda produção dos trabalhos realizados nas escolas estavam sob a orientação de um professor-coordenador e foram baseados na temática “Trabalho, Infância e Juventude: desafios e perspectivas na superação da violência”.

O projeto transcorreu no período previsto de 15.04.2019 a 18.10.2019 e foram registradas as seguintes ações:

Datas	Ações
15/04/2019	Encontro para apresentação do projeto na AMATRA 6ª região.
16/04/2019	Inscrição e entrega do kit das cartilhas.
15, 16 e 24/04/2019	Formação dos professores coordenadores com os juízes do trabalho da AMATRA 6ª região.
24 a 11/10/2019	Desenvolvimento do projeto na escola.
11/10/2019	Entrega dos trabalhos nas categorias escritas (videoclipe, roteiro do jogo teatral e no gênero escrito previsto – cordel).
12 a 17/10/2019	Avaliação do cordel pela equipe de língua portuguesa da GRE Recife Norte.
17/10/2019	Ensaio geral do jogo teatral com as seis escolas no Teatro da Casa da Indústria.
18/10/2019	Culminância do projeto com o concurso. Apresentação e apreciação dos trabalhos pelos jurados nas categorias inscritas.
	Premiação e encerramento.

As escolas receberam vários documentos para o trabalho pedagógico em sala de aula com os estudantes envolvidos no projeto, destacando-se a Cartilha da Justiça, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Cartilha do Consumidor e o Guia da Cidadania, todos distribuídos pela AMATRA 6ª.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nós acompanhamos as várias ações do projeto. Observamos durante os encontros da roda de diálogos nas escolas que os estudantes perguntavam muito sobre como funcionava o Programa do Menor Aprendiz (BRASIL, 2020), principalmente quanto às normas para o contrato de aprendizagem. Porém, em todas as escolas havia a reflexão crítica e o questionamento dos estudantes sobre o posicionamento do governo brasileiro no tocante ao procedimento de fiscalização e punição dos infratores do trabalho infantil.

A Escola Regueira Costa, administrada pela gestora Télia Virginia, trabalhou também com a “leitura de mundo” por meio da elaboração de cartazes com as salas participantes do projeto. Os estudantes foram sensibilizados, após a leitura e o estudo das cartilhas, a problematizarem a relação da Legislação Trabalhista e a realidade das crianças, dos adolescentes e dos trabalhadores brasileiros. A seguinte pergunta norteou a atividade pedagógica: Qual a relação entre ética, cidadania e exposição das crianças e adolescentes ao trabalho infantil?

Abaixo destacamos a fotografia de um cartaz elaborado por uma equipe de estudantes do primeiro ano B do Ensino Médio. Os estudantes Ana Beatriz Barbosa de Carvalho, Larissa Raiane Marques de Barros, Alanny Carolina Lima da Silva e Rodrigo de Albuquerque Barbosa Marinho responderam ao desafio pedagógico da professora elaborando o cartaz intitulado “Trabalho Infantil”. Este gênero textual foi proposto pela professora Elaine Aparecida dos Santos para problematizar a temática do projeto. Os estudantes propuseram no cartaz a questão da “infância roubada” para informar, persuadir e despertar nas pessoas a necessidade de se combater o trabalho infantil. O desenho do carro de mão ofertado a criança no cartaz expõe a exploração da criança ao trabalho prematuro e ilegal na infância.

Fig. 01- Cartaz Trabalho Infantil. Escola Regueira Costa – Recife - PE. Turma 1º Ano B.

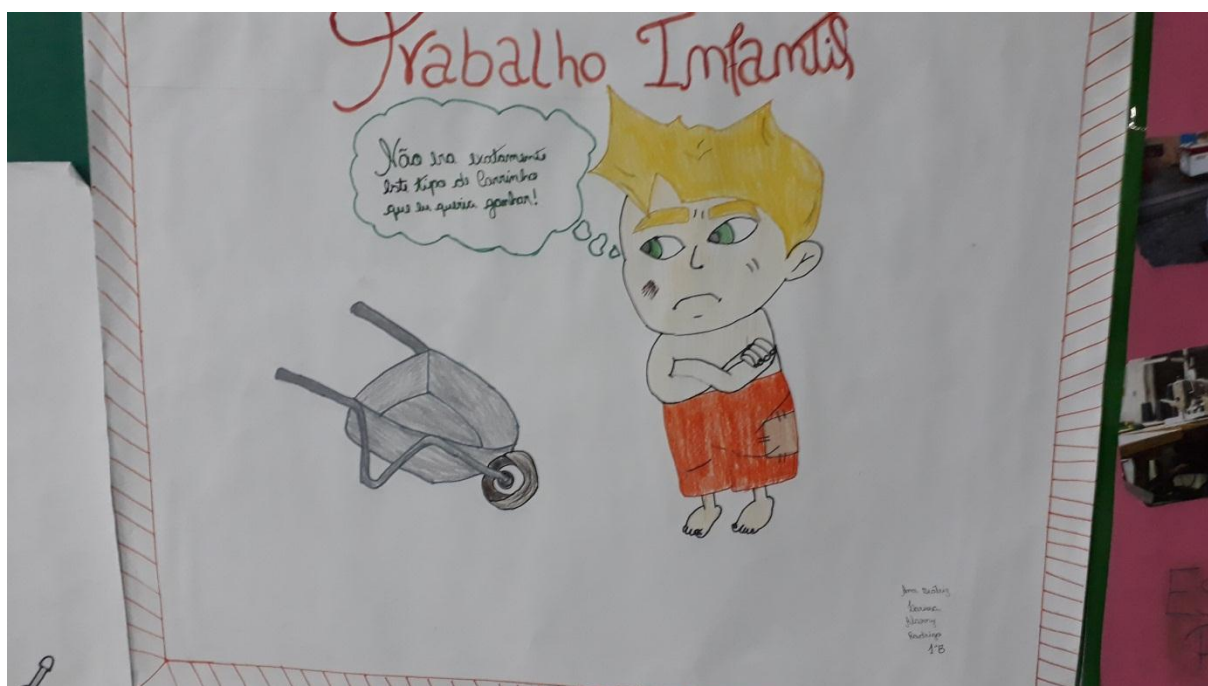


Foto: arquivo do autor (2019).

Nas escolas, durante o diálogo entre os estudantes e os magistrados, registramos a força do trabalho dos professores coordenadores do projeto na escola. A cada pergunta realizada registramos como o estudo, a fala, o debate e a escrita sobre a cartilha e as Leis Trabalhistas foram fundamentais na consolidação do aprendizado dos estudantes, uma vez que “a leitura e a escrita são constituintes do sujeito e reconstrutoras da cultura” (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

No concurso, a comissão julgadora foi formada por treze representantes das instituições parceiras: a GRE Recife Norte e a AMATRA 6ª região. Destacamos as presenças do vice-presidente da Amatra VI, o juiz Rodrigo Samico, e dos também magistrados José Soares Filho, Patrícia Trajano e Marlene Ramos; da procuradora-chefe do Ministério Público do Trabalho, Ana Carolina Ribemboim, e da procuradora Regional do Trabalho, Elizabeth Veiga; da representante da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-PE), Silvana Fonseca; dos representantes da Associação dos Advogados Trabalhistas de Pernambuco (AATP), Hugo Victor e Kátia Zirmelim; da representante da Prefeitura do Recife, a coordenadora em Saúde do Trabalhador Cybelle dos Santos.

O Secretário de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco esteve presente na culminância do projeto na Casa da Indústria para prestigiar a socialização dos trabalhos

realizados pelos estudantes conforme atividades propostas no regulamento do concurso. Segundo Frederico Amâncio, o projeto:

É uma oportunidade para os nossos estudantes poderem trabalhar os conceitos do ponto de vista da cidadania, que vai ser muito importante para a vida deles como um todo. E, ao mesmo tempo, é um projeto que estimula os estudantes na escola a desenvolver ideias, a se envolver em uma série de outras atividades que não aquelas tradicionais do dia a dia da escola. Oportunidade para aparecerem também vários talentos. É um projeto que tem vários objetivos e consegue de alguma forma impactar no dia a dia das nossas escolas (AMATRA 6ª REGIÃO, 2019).

No concurso, a categoria “Videoclipe” foi uma das mais disputadas pela vibração das torcidas das seis escolas presentes. Os jurados avaliaram os trabalhos através da atribuição de notas de 1 a 10 aos itens de um formulário, computado a posteriori por uma equipe de contagem de pontos a partir de uma ponderação da média das notas. Segue abaixo os itens de critérios para avaliação:

Categoria Videoclipe	
Ordem	Critério de Julgamento
01	Adequação da mensagem ao tema do concurso. (Desenvolve o tema Trabalho, Justiça e Cidadania).
02	Eficácia da mensagem. (Instrumento de convencimento, de argumentação, persuasão, sedução, difusão).
03	Originalidade e criatividade. (Função criadora – cria o desejo). Desenvolve o campo artístico. Sofre a ação no impacto visual e sonoro.
04	Qualidade técnica. (Informação – papel didático do anúncio ou de denúncia – criação de signos).
05	Qualidade estética. (Vale-se das formas, das cores, das imagens, do jogo de palavras e a técnica de convencimento).
06	Adequação do trabalho ao que se destina o concurso. (Educação – comunica com função especificamente cultural).

A premiação do videoclipe ficou com a Escola Governador Barbosa Lima, administrada pelo gestor Erick Rangel, pela produção intitulada “Sinal vermelho para a exploração infantil”. Os estudantes apresentaram uma *performance art*, tendo por base a

narrativa da denúncia de uma rotina exaustiva de uma adolescente vendedora de doces nos sinais das avenidas do Recife.

Dentro de uma perspectiva da educação transdisciplinar defendida por Basarab Nicolescu (2001), os estudantes se preocuparam com a contextualização e problematização da temática “Trabalho, Infância e Juventude: desafios e perspectivas na superação da violência”. No videoclipe, buscaram utilizar, além do “espírito científico”, a sensibilidade e o corpo como instrumentos de construção e transmissão do conhecimento.

“A transdisciplinaridade, como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento” (NICOLESCU, 2001, p. 51).

O grupo dos estudantes utilizou como recurso nas filmagens homens-placas. Dessa forma, todas as vezes em que o sinal fechava nos principais pontos do centro da cidade do Recife, eles entravam em ação, apresentando os cartazes denunciando a exploração do trabalho infantil. A trilha sonora do videoclipe teve como base a música “Da lama ao caos” de Chico Science. Participaram da produção os estudantes Antônio Lima, Graziela Sampaio e Moisés Messias.

Na categoria de produção do texto escrito, tendo o cordel como gênero textual, os jurados levaram em consideração os seguintes critérios de avaliação dos trabalhos:

Categoria texto escrito – gênero textual Cordel	
Ordem	Critério de Julgamento
01	Demonstra domínio da norma culta da língua escrita.
02	Compreende o gênero proposto e suas características.
03	Aplica os conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema.
04	Organiza, relaciona argumento e interpreta informações, fatos, opiniões que indiquem que leu as cartilhas sobre a Legislação Trabalhista estudadas em sala de aula.
05	Demonstra conhecimentos linguísticos necessários para a construção do texto.
06	Demonstra no texto conhecimento sobre Trabalho, Justiça e Cidadania.
07	Utiliza no texto marcas indispensáveis ao gênero.

A vencedora do concurso na categoria “Cordel” foi a Escola Regueira Costa. O texto “Trabalho infantil é crime!”, do estudante Artur Paulino Albuquerque de Souza, revelou um dos resultados esperados do Projeto: a clareza e a apropriação da legislação trabalhista por estudantes para estimular o combate ao trabalho infantil e/ou análogo ao escravo. O Cordel foi orientado pela professora Maria José Campos da Hora.

Vou escrever esse poema Com toda minha emoção Vou falar de um problema Que atinge a nação A criança e o adolescente No trabalho de exploração	Criança é para ter lazer Brincar e se divertir Estudar e aprender Fazer culturas e artes Para na vida vencer	Não é para trabalhar Nem viver pedindo esmola Para puder se sustentar É para viver estudando Para se profissionalizar
Dos problemas que já vi Esse para mim é o pior Ele fala do adulto Que explora o menor Mas a constituição Veio para ficar melhor	Tem gente que não entende O que é lei de verdade Bota criança para trabalhar Tirando sua liberdade E ainda dizem estou ajudando Olha só quanta maldade	Criança e o adolescente Era para viver melhor Sem o trabalho infantil Que explora o menor Só estudando e brincando Sem derramar seu suor
Com a constituição As coisas andaram mudando A educação e cultura Aos poucos foi melhorando Hoje até artes Crianças estão praticando	Lugar de criança é na escola E não na luta pesada Trabalhando na roça Ou em beira de estrada Ou ainda pelas ruas Como vendedor de calçada	Trabalho infantil é crime E pelas leis tem proteção É o direito da criança Está na Constituição E o Conselho Tutelar Dar a sua colaboração
Trabalho infantil Não agrada autoridade Não agrada o governo Nem mesmo a humanidade Pois só pode trabalhar Quem é maior de idade Criança não é para trabalhar	O ministério do trabalho Com base na Constituição E também o Conselho Tutelar da região Estão ajudando muito A melhorar a educação Criança e adolescente	Criança tem o direito De ter casa pra morar Ter cama bem limpinha Na hora de se deitar E ter comida na mesa Para se alimentar

A metodologia utilizada na condução do Projeto foi pautada nas ideias da comunidade de aprendizagem (FLECHA E TORTAJADA, 2008) e da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2007). Os trabalhos produzidos nas escolas trouxeram a marca de uma pedagogia crítica e libertadora (FREIRE, 2005b), que revela um sopro de esperança na educação pública democrática, participativa e de qualidade, expressas nas palavras do estudante Artur Paulino: “Trabalhamos bastante sobre a temática do trabalho infantil na escola. E o cordel, então, acabou sendo feito em conjunto, a partir da cartilha do TJC que nos estimulou ao debate em sala de aula” (AMATRA 6ª REGIÃO, 2019).

Na terceira categoria do concurso, jogo teatral, os jurados apreciaram os seguintes critérios de avaliação dos trabalhos:

Categoria Jogo Teatral	
Ordem	Critério de Julgamento
01	Trabalho de ação, improvisação, dramatização na elaboração do conflito em tela, personagem e local da ação.
02	Construção do conflito com o jogo corporal e verbal (1ª fase da construção da personagem com pesquisa de época e sua realidade física, psíquica e social).
03	Definição e construção do local / espaço. Ambiente criado pela imaginação ou realidade (espaço de imagens vivas e físicas).
04	Elaboração de materiais que contribuem para a encenação, como os figurinos, a cenografia, os adereços, a sonoplastia e a luminotécnica.
05	Construção da personagem no jogo teatral com sua fala específica no texto.
06	Foco do jogo teatral no propósito do tema Trabalho, Justiça e Cidadania (Intertextualização Social).

A Escola Sylvio Rabello, administrada pela gestora Andréa Freitas, levou o prêmio no “Jogo Teatral”. A montagem pelos estudantes deu enfoque ao diálogo entre uma avó e uma neta, questionando o trabalho infantil e a exploração da mão de obra doméstica no Recife. A escola é apontada no jogo teatral como instrumento de sensibilização para os direitos de aprendizagem da infância e da juventude, posicionando-se em cena veementemente contrária à exploração do trabalho infantil. Segundo a juíza Carmen Richlin, os jogos teatrais realizados pelas escolas foram impactantes.

Os alunos deram tudo de si. Foi realmente um final de programa com muita maestria, muita ênfase ao trabalho infantil, escravo e um incentivo para que os jovens levem para casa, para sociedade, o aprendizado que colheu conosco e na escola (AMATRA 6ª REGIÃO, 2019).

Corroborando com a assertiva acima, a juíza e presidente da AMATRA 6ª região Laura Botelho afirmou que a culminância do Projeto foi:

[...] extremamente emocionante e envolvente. As peças abordaram a temática do trabalho infantil e também da violência contra mulher. Ficou então tudo dentro do tema proposto. O balanço que fazemos deste ano é de excelência. Foi uma tarde muito rica e estou muito feliz com o resultado (AMATRA 6ª REGIÃO, 2019).

Esta nova vivência educativa em forma de projeto contribuiu para que os estudantes percebessem a necessidade de efetivar a sua formação escolar enquanto um exercício de

cidadania. Os desafios pedagógicos do concurso serviram para estimular aos alunos a compreensão da educação enquanto prática da liberdade e dos direitos de ler, refletir, escrever, entender e questionar os discursos sobre o ser humano e o seu próprio mundo.

Somente através do desenvolvimento da consciência de mundo e da consciência de si próprio o ser humano poderá dizer a sua palavra, “[...] a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis” (FREIRE, 2005a, p. 19).

Todas as escolas que participaram do “Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania” receberam dos magistrados presentes a certificação de participação chancelada pela AMATRA 6ª região e os estudantes das escolas que saíram vencedoras do concurso “Cidadania se faz com Justiça” ganharam um bônus cultural de uma livraria da cidade do Recife.

No total, foram distribuídos 24 prêmios entre os participantes. Na categoria texto escrito – cordel, foram contemplados três estudantes e mais dois professores. Na categoria videoclipe, foram premiados três estudantes e dois professores. Por fim, na categoria jogo teatral, foram bonificados doze estudantes e dois professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2019, o projeto “Trabalho, Justiça e Cidadania” foi vivenciado nas escolas da GRE Recife Norte por todos os estudantes, magistrados e profissionais da educação de forma dialógica e participativa, envolvendo muita criatividade, criticidade, eticidade, amorosidade e alegria. O seu escopo foi elaborado a partir de uma visão transdisciplinar e priorizou a valorização de uma pedagogia voltada para a autonomia e autoria dos educandos, compreendendo a escola como um espaço de prazer no processo de construção do conhecimento.

As escolas participantes vivenciaram de forma transdisciplinar o “Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania”, promovendo uma tessitura conjunta entre estudantes e professores na produção coletiva do cordel, do jogo teatral e do videoclipe. As habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2017) foram exercitadas pela comunidade escolar. Toda produção dos trabalhos aos desafios do concurso foi fundamentado no conhecimento científico e crítico, no poder da argumentação e da autonomia para pensar e elaborar roteiros e apresentações, além da valorização do exercício da empatia e cooperação,

uma vez que educação é uma atividade de “ser projeto” e é permanentemente multifacetada e processual.

Para os estudantes do ensino médio foi de extrema importância apropriar-se da legislação que trata dos direitos trabalhistas, sensibilizando-os para necessidade de garantir à infância e à juventude os direitos de aprendizagem, como também ratificando a necessidade da denúncia e do combate a toda forma de exploração do trabalho infantil e/ou análogo a escravidão.

Um dos grandes impactos do “Projeto Trabalho, Justiça e Cidadania” foi a possibilidade de levar os magistrados para uma roda de diálogos dentro das escolas públicas, propiciando aos estudantes a oportunidade de escutarem e dialogarem sobre a importância do estudo e da dedicação no acesso a qualquer carreira profissional, incluindo à magistratura. Uma boa parte dos depoimentos dos juízes revelava que eles tiveram uma vida difícil e que estudaram em escolas públicas. Alguns deles eram filhos de pais das classes populares.

Por fim, baseado na pedagogia da esperança, concluímos com o seguinte conselho deixado pelo juiz Abner Apolinário aos estudantes que desejassem seguir qualquer carreira profissional: “Nunca desistir. Os vencedores nem sempre são os melhores, mas são aqueles que nunca desistem. Fiz concurso para juiz várias vezes e só passei na quarta seleção. Avante! Vocês são a esperança de um país mais justo!”.

REFERÊNCIAS

AMATRA 6ª REGIÃO. **TCJ encerra ciclo 2019 com sentimento de dever cumprido.** Disponível em: <http://www.amatra6.com.br/site/tjc-encerra-ciclo-2019-com-sentimento-de-dever-cumprido/>. Acesso em: 23 jan. 2020.

_____. **TJC.** Disponível em: <http://www.amatra6.com.br/site/tjc/>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000. **Consolidação das Leis do Trabalho.** Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.thm. Acesso em: 23 jan. 2020.

COLL, César. **Psicologia e currículo:** uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar. 5 ed. São Paulo: Ática, 2000.

FLECHA, Ramon. TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 21-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2 ed. São Paulo: Triom, 2001.

REY, Fernando González. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 37-63.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESPORTES DE PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco – Ensino Fundamental**. Recife, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

A PARTICIPAÇÃO DO LICEU DE ARTES E OFÍCIOS DE PERNAMBUCO NA MODERNIZAÇÃO DA CIDADE DO RECIFE NO SÉCULO XX

Elicia Barros Guerra Souza ¹
Izabel Adriana Gomes de Sena Simões ²
Charles Gomes Martins ³
Natália Gabriela da Silva ⁴

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender, a partir de um resgate histórico, a influência desta Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco na formação do Recife do século XX e a importância dessa instituição para a modernização da cidade. Como metodologia utilizamos a pesquisa qualitativa do tipo revisão de literatura na qual refletimos sobre as produções de Mc Cord (2009) e Guerra (2014) acerca do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco à luz do conceito de Modernização discutido por Le Goff (1990) e Gati (2009). A sociedade recifense tinha como necessidade a modernização e desta derivou a criação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco. A fundação dessa instituição escolar marcou um novo momento na educação em Recife. Um ensino voltado para formação do ofício, influenciado pelo início da industrialização. O trabalho que era escravo, em breve, tornar-se-ia livre, mas precisava de mão de obra especializada para corresponder as necessidades da evolução industrial e demais inovações. E para atender a demanda da modernização da cidade, a união de esforços de três grandes protagonistas: o Governo, a elite comerciante e a Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais resultaram na construção do Liceu em Pernambuco. A modernidade trazia consigo a promessa de um novo tempo e a sociedade recife estaria consciente dessa necessidade de modernização? Refletimos assim os quatro elementos da tomada de consciência da modernidade: percepção da aceleração histórica; pressão dos progressos materiais sobre as mentalidades; choque exterior e, por fim, afirmação da modernidade.

Palavras-chave: Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, Modernização, História da Educação.

INTRODUÇÃO

O Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco foi inaugurado em 1880, fruto dos esforços conjuntos de um grupo de trabalhadores negros livres, – Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais – que, de acordo com Mac Cord (2009), lutavam pela valorização do trabalho manual, pelo reconhecimento de suas habilidades técnicas e artísticas e buscavam aperfeiçoamento

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, eliciaguerra@hotmail.com;

² Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sena.belag@gmail.com;

³ Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, consultoriaeducacional@gmail.com;

⁴ Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, natalia.gabrielasilva@hotmail.com;

contínuo e mútuo de seus ofícios através de aulas noturnas; de uma elite comerciante, que se beneficiava com a profissionalização dos recifenses mais pobres e que louvava valores pregados pela Sociedade, como: amor ao trabalho mecânico, à inteligência e à precisão técnica; e do Governo, que assumia o desenvolvimento da instrução pública, sobretudo a de caráter profissionalizante, como bandeira política e também via na instrução pública a possibilidade de “moralizar” as classes mais baixas.

O Liceu surge em um contexto de grande efervescência social e política. A modernidade batia à porta. Todavia, o clamor – sobretudo das classes mais altas – pelo progresso, pela urbanização e pela industrialização esbarrava no atraso cultural, na ignorância e na falta de instrução das camadas populares. Difundir efetivamente o ensino se tornara um imperativo absoluto: manter a escola restrita às elites dominantes era um luxo ao qual ninguém poderia mais se dar.

O interesse nessa temática surge da necessidade de se ampliar os estudos sobre o caminho percorrido pelo Liceu nesse período histórico tão conturbado, marcado não somente pelas exigências específicas do capitalismo industrial, mas também pela abolição da escravatura (1888) e pela proclamação da república (1889).

O presente estudo teve como objetivo compreender, a partir de um resgate histórico, a influência desta instituição na formação do Recife do século XX e a importância dessa para a modernização da cidade.

Através de uma revisão de literatura, refletimos sobre as produções de Mc Cord (2009) e Guerra (2014) acerca do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco à luz do conceito de Modernização discutido por Le Goff (1990) e Gati (2009).

As instituições escolares têm sido temas de pesquisas, atraindo pesquisadores, especialmente no âmbito da história da educação. Esse interesse também pode ser observado no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mais especificamente dentro da linha de Teoria e História da Educação, da qual são oriundos os pesquisadores desse estudo.

Sobreleva dizer que as pesquisas sobre instituições escolares enfrentam muitos desafios em seus desenvolvimentos, principalmente no âmbito da investigação documental devido às precárias condições de preservação dos arquivos, fontes e acervos bem como armazenamento e manutenção das fontes.

Diante disso, o presente trabalho visa valorizar o resgate de parte da história por pesquisadores do Liceu de Pernambuco e que auxiliam produções como esta e futuros estudos

e trabalhos de pesquisa acerca da história da educação de Pernambuco, amenizando assim o já mencionado desafio no que diz respeito à obtenção de fontes primárias de informação.

Em suma, com essa produção acadêmica, esperamos contribuir para o desenvolvimento do tema em questão, possibilitando o aprofundamento do debate a fim de propiciar melhor compreensão histórica e, por conseguinte, melhor compreensão da realidade atual da Educação.

METODOLOGIA

A construção desse artigo seguiu os parâmetros da abordagem qualitativa, comumente trabalhada nas Ciências Sociais uma vez que “ela trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21-22), ou seja, um conjunto de fenômenos humanos que é entendido como parte da realidade social.

A metodologia utilizada é de natureza básica e do tipo revisão de literatura por ter sido desenvolvida recolhendo

[...] informações documentais sobre os conhecimentos já acumulados acerca do tema da pesquisa. Literatura significa, nesta expressão, o conjunto de obras científicas, filosóficas, etc. sobre determinado assunto, matéria ou questão. É o mesmo que revisão bibliográfica (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 99).

Esse tipo de metodologia pode envolver a revisão de publicações como livros, teses, dissertações, artigos científicos e documentos oficiais que tratam do objeto de estudo, contudo, para esta pesquisa, em especial, as principais fontes foram livros teses e dissertações. A seguir, apresentamos os autores e obras que fundamentam essa discussão. No *Quadro 1* com a relação dos estudos sobre o Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco e no *Quadro 2* com a relação das obras que fundamentam a discussão acerca da modernização

Quadro 1: Relação dos estudos de nossa análise sobre o Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco

Título do estudo	Autor (es)	Tipo de estudo	Ano de publicação
Andaimes, casacas, tijolos e livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880.	MC CORD, Marcelo.	Tese	2009

O Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco em preto e branco (1871- 1881)	GUERRA, Elicia Barros	Dissertação	2014
---	-----------------------	-------------	------

Organização: os autores (2020)

Quadro 2: Relação das obras que fundamentam a discussão acerca da modernização

Título do estudo	Autor (es)	Tipo de estudo	Ano de publicação
História e Memória.	LE GOFF, Jacques.	Livro	1990
A educação da mulher no Recife no final do século XIX: ensino normal e anúncios de progresso	GATI, Hajnalka Halász.	Tese	2009

Organização: os autores (2020)

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A história das Instituições Escolares é uma pequenina parte da história. (NASCIMENTO, 2007). Pequenina não pela falta de representatividade no campo da história, e sim pela sua potencialidade de ampliar as possibilidades de compreensão da História da Educação.

Essa possibilidade de compreensão da História da Educação através das instituições se dá pelo processo de resgate das fontes das instituições escolares e de escrever a história destas instituições. Esse resgate ganha significado na medida em que traz a expressão de sujeitos ou grupos sociais específicos, que representam um contexto histórico de determinada sociedade.

Segundo Nascimento (2007), a instituição escolar não é feita apenas de professores, alunos e métodos, embora eles sejam importantes. Ela se constitui a partir de interesses que identificam os marcos que são a identidade da sociedade. E é a partir de tais interesses que nascem relações de poder entre diversos setores e instituições socialmente atuantes a fim de que tal interesse possa ser atendido.

As instituições escolares que foram criadas acompanham o movimento e os interesses da sociedade, não sendo consideradas modelos prontos e acabados. Para Nascimento (2007) para satisfazer as necessidades humanas, as instituições são criadas como unidades em ação.

Assim, partimos do pressuposto de que a sociedade recifense tinha como necessidade a modernização e que desta derivou a criação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco. Contudo, dado que compreendemos que tal pressuposto não pode ser tomado como óbvio, passemos à análise do que efetivamente pode ser considerado, e do que definimos aqui, como “modernidade” e às evidências de que este era, de fato, um objetivo percorrido pela sociedade da época.

Mac Cord (2009), em sua pesquisa intitulada “*Andaimos, casacas, tijolos e livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880*”, discute o processo de formação de uma associação de artífices que visava o fortalecimento e o reconhecimento de um grupo de artífices mecânicos e liberais proporcionando o aperfeiçoamento do ofício e a ajuda mútua de seus membros. No seu estudo o autor também analisa as transformações dessa entidade em diversas conjunturas políticas e sociais assim como a sua relação com a fundação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco.

Para Mac Cord (2009), esses operários especializados, com um discurso moderno, concederam a essa entidade em papel fundamental de agente político e pedagógico na cidade recifense. E com isso, realizar conquistas pessoais e ascender socialmente.

Essas conquistas estão atreladas a participação da Associação na fundação de uma instituição escolar com o intuito de fomentar a instrução popular, temática discutida intensamente naquela época, e a qualificação de mão de obra especializada. Essa mão de obra trata-se da população recentemente liberta e pobre, localizada na base da pirâmide social e que para as elites precisava ser moralizada e especializada para os trabalhos artesanais e agrícolas. A Associação de Artífices Mecânicos e Liberais ocupa um lugar privilegiado assumindo com comando administrativo e pedagógico nesse projeto instrução popular visto pela elite como de controle social.

A pedido de D. Pedro II, em virtude da vitória do Brasil na Guerra do Paraguai, as elites mobilizaram esforços para construção de uma instituição de ensino primário que teria maior utilidade pública do que uma estátua que rememorasse esse marco histórico. Assim, numa relação entre o governo, as elites comerciantes da época e da Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais foi construído o Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco.

Essa relação de poder envolvida na construção do Liceu é discutida por Guerra (2014) no seu estudo intitulado “*O Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco em preto e branco (1871-*

1881)”. Pertencente ao campo da história da educação, a pesquisa traz a história dessa instituição escolar ao analisar o contexto histórico da sua fundação a contribuição dessa instituição para a cidade do Recife.

A autora relata a troca de favores e interesses que envolveu o início do Liceu e a participação desses três atores que protagonizaram essa relação:

[...] o Governo disposto a desenvolver sua principal bandeira política através da difusão da instrução popular, a elite comerciante também interessada no processo de moralização e disciplinamento das classes populares e a Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais que no auge da crise, encontrou na administração do Liceu a oportunidade de se reestruturar (GUERRA, 2014, p. 10)

Uma escola profissionalizante do porte do Liceu de Artes e Ofícios poderia ajudar as elites letradas e proprietárias a controlar os processos de “moralização” dos recifenses mais pobres. Acerca dos artífices da Sociedade de Artes Mecânicas e Liberais, Mac Cord nos leva a entender os motivos que levaram à escolha dos mesmos para administração do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, segundo Mac Cord (2009, p. 18), “Forjados nos costumes corporativos, eles compartilhavam valores como orgulho, dignidade, precisão e inteligência, que moldavam suas vidas familiar, profissional, social e política”. É evidente a conveniência do ensino de tais valores aos recifenses mais pobres. Conveniência tanto para a Elite Comerciante que se beneficiava de valores como inteligência, precisão e visão romântica do trabalho manual quanto para o Governo que se beneficiava da noção de orgulho, dignidade, moral e bons costumes que também eram valores manifestados pelos artífices.

E assim percebemos que a Sociedade de Artes Mecânicas e Liberais logrou grande êxito em sua empreitada enquanto grupo de resistência. A mesma conseguiu não apenas o reconhecimento e distinção que desejava, mas também conseguiu participar da nova estrutura de poder que agora pregava não mais o discurso do desamor ao trabalho e virtude do ócio, mas sim o discurso completamente antagônico acerca da dignidade do trabalho e da negação do ócio.

Conforme apontam os autores, o Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco que foi fundado em 1880 na cidade do Recife, capital da Província de Pernambuco, teve seu prédio construído no Campo das Princesas (Figura 1), local de prestígio, situado próximo a importantes prédios do Governo. A pedra fundamental da sua construção foi colocada em 1871 e foi fato de grande repercussão na cidade.

Figura 1: Campo das Princesas: Localização da Construção do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco.



Fonte: Mac Cord (2009)

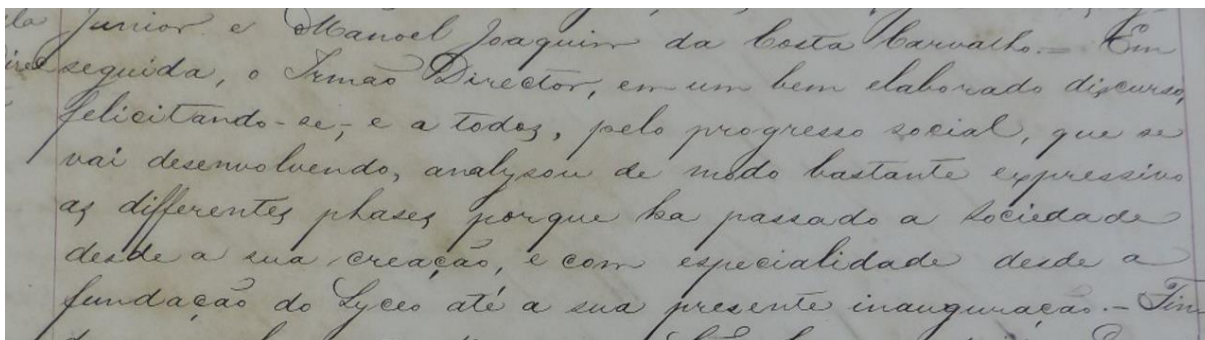
Ao retratar a notícia veiculada no Diário de Pernambuco acerca do assentamento da pedra fundamental da construção do prédio do Liceu a autora revela:

Podemos assim perceber a riqueza de detalhes na descrição do projeto do prédio que seria construído para abrigar o Liceu e destacamos assim o fato dessa informação ter sido divulgada num grande jornal de circulação da época, o que nos leva a compreender a importância dessa construção para sociedade (GUERRA, 2014, p. 83).

Apesar de satisfazer interesses de grupos específicos da alta sociedade, a fundação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco também marcou um novo momento na educação em Recife. Um ensino voltado para formação do ofício, influenciado pelo início da industrialização. O trabalho que era escravo, em breve, tornar-se-ia livre, mas precisava de mão

de obra especializada para corresponder as necessidades da evolução industrial e demais inovações.

Figura 2: Trecho da Ata de inauguração do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco que menciona o Progresso Social.



Fonte: Guerra (2014)

De acordo com Guerra (2014, p. 89):

o trecho acima, trata-se de parte do discurso realizado pelo irmão Diretor, o Sr. Dr. Manoel Machado Portella onde o mesmo saúda a todos pelo progresso social a que estão sendo beneficiados, uma vez que o disciplinamento social através da instrução popular e do ensino profissionalizante desenvolvido na instituição inaugurada e através da construção, pelas elites letradas, de normas e costumes por meio de projetos pedagógicos representavam um grande potencial para o futuro da crescente população livre e desfavorecida devido a sua força de trabalho. O diretor do Liceu também ressaltou os momentos enfrentados pela Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais que tornou a desenvolver as suas atividades pedagógicas com mais afinco.

Acerca dessa importância da escola no processo de instrução da população, que tratou Manoel Portella em seu discurso por ocasião da inauguração do Liceu, também nos diz Mac Cord (2009, p. 275): “Uma escola profissionalizante do porte do Liceu de Artes e Ofícios poderia ajudar seus pares a controlar os processos de moralização dos recifenses mais pobres”

Acerca da modernidade Gati (2009, p 73-74) aponta:

A modernidade se baseou em crenças iluministas segundo as quais a Natureza pode ser transformada e o progresso social pode ser realizado através do desenvolvimento sistemático do entendimento científico e tecnológico e da sua aplicação racional à vida social e econômica. O projeto da modernidade representava um esforço intelectual extraordinário, por parte dos pensadores iluministas, para desenvolver a ciência objetiva, a moralidade, as leis universais e a arte autônoma [...] O domínio científico da natureza prometia a libertação em relação à penúria, à necessidade e à arbitrariedade das calamidades naturais. O desenvolvimento das formas racionais de organização social e dos modos racionais de pensamento prometiam a libertação em relação às irracionalidades dos mitos, da religião e da superstição, à utilização arbitrária do poder e ao lado negativo da natureza humana.

A modernidade trazia consigo a promessa de um novo tempo, um tempo no qual a fé seria superada pela razão; a tradicional tirania absolutista seria superada pelas nascentes democracias republicanas; a fome, a doença, a miséria e diversas outras mazelas que assolavam a humanidade pré-moderna seriam superadas pela ciência e tecnologia.

Mas estaria a sociedade recifense, ainda que apenas em parte, consciente do projeto e da necessidade de modernização? Em sua obra, *História e Memória*, Jacques Le Goff (1990) nos fornece os quatro elementos da tomada de consciência da modernidade. Tais elementos, conforme elencados, nos permite crer que havia consciência do processo de modernização, principalmente por parte das elites letradas.

Percepção da aceleração histórica:

O primeiro é a percepção daquilo que se passou a chamar, em certas épocas, a aceleração da história. Para que haja conflito entre modernos e antigos é, contudo, preciso que esta geração permita um conflito de gerações [...] A oposição antigo/moderno, que é um dos conflitos através dos quais as sociedades vivem as suas relações contraditórias com o passado, agudece-se sempre que se trata de lutar contra um passado recente, um presente sentido como passado, ou quando a querela dos antigos e modernos assume as proporções de um ajuste de contas entre pais e filhos (LE GOFF, 1990, p. 196).

Sobre as elites, diz Gati (2009, p 50): “Inspirados em conceitos e ideais trazidos da Europa, procuravam compreender e explicar o contexto brasileiro, ao mesmo tempo que buscavam, já, apresentar indícios de civilização, semelhanças com os países europeus.” Tais grupos instruídos vivenciaram profundamente a antítese entre esses dois mundos. De um lado, o progresso, a alta cultura, a riqueza e a industrialização que eram marcantes nos países europeus, e do outro, o atraso, a ignorância, a miséria e o desemprego característicos do Brasil. Simbolizando esta dicotomia, bem como o desejo de “imitar” o modelo europeu, Matos (1987, p 126) diz que: “fundadores e consolidadores do Império do Brasil tinham os olhos na Europa e os pés na América [...]”. Obviamente tal característica não se limitava aos fundadores e consolidadores do Império do Brasil, mas também, e quiçá mais profundamente, aos seus opositores, ou seja, os liberais.

As principais revoltas ocorridas no período imperial eram encabeçadas por liberais instruídos e que, muitas das vezes, tinham contato com o mundo europeu e eram diretamente influenciados pelas correntes iluministas do velho continente.

Pressão dos progressos materiais sobre as mentalidades:

O segundo elemento é a pressão que os progressos materiais exercem sobre as mentalidades contribuindo para transforma-las. As mutações de mentalidade raramente são bruscas e situam-se, em primeiro lugar, no plano das próprias

mentalidades. O que muda é a estrutura mental. A tomada de consciência da modernidade exprime-se, muitas vezes, pela afirmação da razão – ou da racionalidade – contra a autoridade ou a tradição [...] A "revolução" tecnológica dos séculos XII e XIII, a ciência do século XVII, as invenções e a revolução industrial do século XIX, a revolução atômica da segunda metade do século XX são, porém, estimulantes da tomada de consciência da modernidade, cuja ação deveríamos estudar de perto (LE GOFF, 1990, p. 196 e 197).

Os conflitos, revoltas e lutas ocorridas no século XIX exemplificam bem a insurreição contra a autoridade e a tradição em vigor. Tomando-se por base a província de Pernambuco, Gati (2009, p 49) diz que “entre 1831 e 1841, das dez rebeliões registradas só no período regencial, metade ocorreu em Pernambuco”. E posteriormente salienta que “Essas rebeldias não se relacionavam apenas ao mundo das ideias e dos anseios de liberdade política, mas tinham também fortes aspirações de progresso e modernização[...]” (Idem).

Entretanto, percebe-se que a mudança de mentalidade não é brusca porquanto, de modo geral, não absorve a totalidade do ideário liberal europeu. Como alerta Gati (2009, p 56) “[...] a modernização que pretendiam era aquela que significasse aumento de produtividade, com máquinas, ferrovias, luz elétrica, saneamento, bancos e não a difusão de ideias de liberdade e igualdade[...]”. A difusão de tais ideais não eram, portanto, o objetivo das camadas letradas, sobretudo no que concerne aos escravos. Afinal àquela altura era inconcebível para estas camadas que o desenvolvimento do Império recém-formado prescindisse da utilização da mão de obra escrava. De acordo com Costa (1999, p 30): “As camadas senhoriais empenhadas em conquistar e garantir a liberdade de comércio e a autonomia administrativa e judiciária não estavam, no entanto, dispostas a renunciar ao latifúndio ou à propriedade escrava.”

Nesse sentido, é possível verificar na história de Recife o empenho das camadas senhoriais na profissionalização dos mais pobres de modo que, quando instadas a apoiar a construção do palacete que abrigaria o do Liceu de Artes e Ofícios, tanto o Barão do Livramento quanto a Associação Comercial Beneficente doaram quantias bastante significativas, segundo Souza (2019), o primeiro doou mais de catorze contos de réis enquanto a Associação contribuiu com mais dez contos de réis.

Choque exterior:

Em certos casos um choque exterior ajuda a tomada de consciência. A filosofia grega e as obras dos pensadores árabes alimentaram a tomada de consciência modernista dos escolásticos medievais; se não a desencadearam, as técnicas e o pensamento ocidental criaram o conflito antigo/moderno nas sociedades não-europeias[...] (LE GOFF, 1990, p. 197).

No Brasil a tomada de consciência foi amplamente alimentada e mesmo, talvez, desencadeada pelo contato com o modelo Europeu que sempre despertou fascínio e admiração

nas colônias e regiões com recente histórico de emancipação política. Segundo Gati (2009, p 43), “[...] a influência da Europa, exercida no século XIX por múltiplos caminhos, fez uso de formas muito diversas e estendeu-se a todo o mundo, mudando efetivamente a fisionomia do globo, em todos os aspectos da vida coletiva.”

Afirmção da modernidade:

Finalmente, a afirmação de modernidade, mesmo que ultrapasse o domínio da cultura, refere-se antes de mais nada a um meio restrito, de intelectuais e tecnocratas. Fenômeno da tomada de consciência de um progresso, por vezes contemporânea da democratização da vida social e política, a modernidade mantém-se no plano da elaboração, de uma elite, de grupos, de capelas (LE GOFF, 1990, p. 197).

Muito embora seja patente a percepção que as camadas sociais mais altas tinham da precariedade e do atraso do país em relação às grandes nações do Velho Mundo vale salientar que tal percepção não era compartilhada pela sociedade como um todo. Pois enquanto as elites tinham contato com todo o conjunto de ideologias que constitui o que se convencionou chamar de modernismo, a maioria da população, analfabeta e inculta, não tomou conhecimento das novas ideias.

Conforme dito por Freyre (1985, p 51): “O Brasil dos meados do século XIX não era só constituído de vários Brasis, regionalmente diversos: também por vários e diversos Brasis quanto ao tempo ou à época vivida por diferentes grupos da população brasileira.”

De acordo com Gati (2009, p 139): “[...] o desejo de modernização, no Brasil, esbarrava com um grande obstáculo: o atraso cultural [...]”. E ainda, em outro momento, diz (2009, p 43): “Contudo, para se ter acesso ao progresso (não só em sua face econômica, mas com um componente social e simbólico), desde a Revolução Francesa, uma condição será considerada indispensável: a instrução do povo”.

Para nos aprofundarmos na relação entre modernidade e instrução popular vejamos como se deu o início do processo de modernização na cidade de Recife.

Um dos primeiros anúncios de modernização que atingiu o Recife, agora uma “cidade-capital”, deu-se durante a administração de Francisco Rego Barros, presidente da Província de Pernambuco entre 1837 e 1844. Tendo estudado em Paris, trouxe de lá não só as ideias para desencadear uma onda de progresso em Pernambuco, mas trouxe também trabalhadores, operários especializados e artesãos [...] (GATI, 2009, p 52).

Rego Barros foi responsável por grandes obras como o Teatro de Santa Isabel; A Ponte Pênsil da Caxangá; o Palácio Presidencial; a Penitenciária Nova, cujo prédio hoje abriga a Casa da Cultura; reconstrução das pontes Santa Isabel, Maurício de Nassau e Boa Vista, o Cemitério

de Santo Amaro e também diversas estradas que visavam escoar a produção açucareira, além de projetos de instalação de gás, iluminação pública e um sistema de abastecimento de água potável.

Conjuntamente aos seus esforços para modernizar e urbanizar a cidade de Recife, Rego Barros também se notabilizou pelo seu profundo interesse em difundir a instrução primária. O mesmo chegou até mesmo ao ponto de sugerir a obrigatoriedade da instrução. O mesmo acreditava:

[...] que se deveria obrigar a quaisquer pessoas, pais, tutores, curadores, ou amos a dar nas escolas públicas, particulares ou em casas uma instrução suficiente a seus filhos, pupilos ou criados desde a idade de 7 anos até 14 completos, sob pena de pagarem certa multa para os gastos da instrução primária, e bem assim a não retirar-los da escola senão em certos casos, depois de terem feito exame em que saíssem aprovados (MOACYR apud LUZ, 2008, p. 80).

A instrução consistia, em grande parte, na profissionalização e capacitação para o trabalho. Conforme nos mostra Costa (2013, p 30):

Instruir “todas as classes” era, pois, o ato de difusão das Luzes que possibilitaria romper as trevas que caracterizavam o passado colonial. Mas da Instrução Pública esperava-se também a combinação com o trabalho, pois bons frutos resultariam. Essa educação voltada para o trabalho permitiria aos filhos de pais pobres ou às crianças expostas, sem família, habilitarem-se num ofício mecânico. Isso daria a essa população o hábito do trabalho e um emprego, tornando-os assim cidadãos úteis e pacíficos.

Segundo Almeida Oliveira (1874, p. 51) apud Gati (2009, p.139), “O Brasil é infeliz porque não trabalha, e não trabalha porque é ignorante [...]. A ignorância em que vivemos é sobretudo vergonhosa quer para a nação em geral, quer para cada província em particular”.

Entretanto o século XIX ainda tinha por característica a desvalorização do trabalho. Todas as camadas, mesmo as mais pobres, queriam se livrar da desonra causada pela prática de um ofício característico dos escravos, o trabalho físico.

[...] o trabalho físico estava associado à escravidão e a questões morais, as artes mecânicas ficaram ainda mais estigmatizadas, especialmente nas regiões em que abundava a mão de obra cativa. Para reforçar a ideologia senhorial de que havia uma relação direta entre punição e trabalho, o ócio era um dos principais valores culturais que distanciavam o homem livre do cativo (MAC CORD, 2009, p 18).

Talvez até mesmo esta característica da população da época tenha motivado Rego Barros a recorrer a artífices estrangeiros a fim de executarem as obras que o mesmo se propunha a realizar durante sua gestão. De acordo com Luz (2008), Rego Barros determinou que o

encarregado de engajar companhias de artífices e trabalhadores estrangeiros viajasse à Suíça, França, Bélgica, Holanda ou Alemanha para contratar obreiros dado que reconhecia como impossível a organização companhias de trabalhadores especializados dentro do Império.

Porém, simultaneamente à gestão de Rego Barros, preocupados com o avanço do crescente domínio estrangeiro nos ofícios mecânicos, buscando o aperfeiçoamento de seu trabalho e práticas de auxílio-mútuo um grupo de mestres carpintas e pedreiros se uniram para fundar a Sociedade de Artes Mecânicas e Liberais. Organização esta que adquiriria grande importância dentro da história do Recife e que futuramente viria a administrar o Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo o que foi exposto nesse estudo, reafirmamos a posição de que havia a consciência e a necessidade da modernização e foi para atender tal necessidade que três atores fundamentais – Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais, Elite Comerciante e Governo – se uniram para fundar o Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco.

A pedra fundamental do edifício foi colocada em 1871 e fato por uma grande repercussão na cidade. Um período consideravelmente longo se passou desde o assentamento da pedra fundamental até a fim da construção do edifício, o que nos leva a perceber, mesmo antes de confirmar através das pesquisas em documentos da época, que a construção aconteceu com muita dificuldade. Confirmação essa que tivemos ao analisarmos algumas atas de assembleias ordinárias e extraordinárias da Sociedade de Artistas Mecânicos e Liberais que datavam dos anos de 1875 e 1876, onde foram relatadas dificuldades para arrecadação de fundos para dar continuidade à construção já iniciada do Liceu e o esforço da Sociedade para encontrar alternativas para arrecadar verbas para essa finalidade.

Muitas reuniões ordinárias e extraordinárias foram realizadas pela Assembleia Geral da Sociedade de Artistas tentando achar soluções para enfrentar os obstáculos da construção do Liceu, mas apesar das dificuldades, nove anos após o assentamento da pedra fundamental, a inauguração aconteceu e foi escolhida uma data memorável para a Sociedade que naquele dia completaria mais um ano de fundação, 21 de novembro de 1880.

O Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco foi fundado em 1880 na cidade do Recife, capital da Província de Pernambuco. Seu palacete foi construído no Campo das Princesas, considerado local de prestígio, situado próximo a importantes prédios do Governo. Apesar de satisfazer interesses de grupos específicos da alta sociedade, a fundação do Liceu de Artes e

Ofícios de Pernambuco também marcou um novo momento na educação em Recife. Um ensino voltado para formação do ofício, influenciado pelo início da industrialização. O trabalho que era escravo, em breve, tornar-se-ia livre, mas precisava de mão de obra especializada para corresponder as necessidades da evolução industrial e demais inovações.

De acordo com Guerra (2014), em 1881, primeiro ano de funcionamento, foram registradas as matrículas de 871 alunos, um número bastante significativo, haja vista sobretudo que nos anos de 1882 a 1885, a quantidade de alunos matriculados variava entre 376 e 495.

Dentre os alunos matriculados no ano de 1881, 846 eram de nacionalidade brasileira, enquanto apenas 25 eram advindos de outros países. Quanto a ocupação destes, 235 eram artistas, 518 profissionais e 118 ainda não possuíam ofício.

Com relação a profissão, os alunos mais novos eram denominados apenas de Estudantes, por não terem um ofício, mas dentre os que já trabalhavam encontramos serralheiros, fotógrafos, empregados públicos, marceneiros, músicos, desenhistas, pintores, alfaiates, comerciantes, tipógrafos, ourives, caixeiros, caldeireiros, dentre outras profissões. E as disciplinas matriculadas eram: desenho linear, desenho de figuras, desenho, aritmética, álgebra, geometria, taquigrafia, música, geografia, português, latim, francês, inglês e também curso preparatório.

Através dos exemplos acima expostos podemos perceber que o Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco teve como finalidade a formação artística e técnica e a aplicação destas aos ofícios e à indústria, sendo assim direcionados à profissionalização das camadas populares.

REFERÊNCIAS

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6.ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

FREYRE, Gilberto de Mello, **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. 3. ed. Recife, PE: Massangana; Fundação Joaquim Nabuco, 1985.

GATI, Hajnalka Halász. **A educação da mulher no Recife no final do século XIX: ensino normal e anúncios de progresso**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2009.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

GUERRA, Elicia Barros Guerra. **O Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco em preto e branco (1871-1881)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas/SP: UNICAMP, 1990.

LUZ, Itacir Marques da. **Profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MAC CORD, Marcelo. **Andaimos, casacas, tijolos e livros: uma associação de artífices no Recife, 1836-1880**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. SP:[s. n.], 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção temas sociais).

NASCIMENTO, M. I. M. [et al] **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica (orgs.)** – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

SOUZA, Elicia. Barros. Guerra. **História da Fundação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco: as construtivas relações entre uma associação de artífices, uma elite comerciante e a classe política**. In: José Luis Simões; Hercília Melo do Nascimento. (Org.). Pesquisas em teoria e história da educação. 2ed. Recife: Liceu, 2019, v. , p. 57-72.

A PERCEPÇÃO NA CIDADE EDUCADORA: POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO URBANA PAUTADA PELO SENSÍVEL

Cássia Marques Esteves¹
Marili Moreira da Silva Vieira²

RESUMO

O presente artigo objetiva tecer relações entre formulações filosóficas acerca da percepção humana e as concepções sociológicas e urbanísticas acerca do potencial educativo da Cidade. Estas relações serão observadas de maneira mais aproximada no que diz respeito à percepção humana como potência na Cidade Educadora. Para tanto, se utilizará, majoritariamente, os conceitos de Deleuze e Guattari e Santaella relativos à percepção, as contribuições Merleau-Ponty e Morin sobre educação, as concepções de Harvey e Lefebvre sobre cidade e os documentos da Associação Internacional de Cidades Educadoras. Avaliam-se algumas possibilidades férteis do uso da percepção no estreitamento da relação cidade-educação, de forma a beneficiar ambos os campos.

Palavras-chave: Percepção, Cidades Educadoras, Educação, Urbanismo.

INTRODUÇÃO

Estamos em pleno século XXI e, superado o sentimento de contentamento e esperanças causadas pelas utopias científicas do século passado, percebemos que estas não cumpriram em sua totalidade a promessa de paz, prosperidade e progresso incessante, assim como deixaram muitas lacunas em aberto no tocante ao entendimento de nossa condição individual, social e humana. Atualmente, a humanidade segue tendo que lidar com questões relativas à fragmentação do território, à desigualdade social, ao individualismo, à luta de classes e à inseguranças pessoais crescentes, características que dificultam a vida em sociedade, necessária ao ambiente cada vez mais povoado da cidade.

¹ Mestranda do Curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, cassiamesteves@gmail.com;

² Orientadora do Curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, marili.vieira@mackenzie.br

A ambiência contemporânea é lida, na perspectiva da educação, como um grande desafio para a formação das novas gerações, uma vez que a educação é um instrumento fundamental para as mudanças de paradigmas e comportamentos da sociedade. Neste sentido, o teórico Jacques Dolors enuncia e enumera o Aprender a Viver Juntos como o maior desafio da educação para o Século XXI. (DELORS, 1999)

Sob a luz de que ensinar a viver em sociedade conta entre os principais objetivos da educação, surge, ao longo das últimas décadas, a articulação de ideias a respeito das possibilidades e interferências dos ambientes educacionais quanto a formação cidadã³ e, mais recentemente, sobre a interferência do território no processo formacional do indivíduo⁴.

Os discursos que se articularam a partir desta temática vêm norteando políticas públicas de relevância tanto na escala local quanto global, que questionam a educação e os ambientes educacionais tradicionais e discutem o espaço físico e social da educação na sociedade contemporânea. Como exemplo, o movimento “Cidades Educadoras” e as políticas educativas difundidas pela UNESCO, que fomentaram ações inovadoras em diversos países. Ambos os exemplos refletem uma linha do pensamento educacional que defende a ideia de que a escola deve estar integrada ao ambiente social e territorial em que se insere, viabilizando o diálogo entre os diversos atores sociais, indivíduos e instituições, como caminho viabilizador da formação para a sociedade visando os saberes necessários à contemporaneidade.

Seguindo uma linha que vai ao encontro destas discussões, defende-se que aspectos como solidariedade, cidadania, liberdade e criticidade, são importantes para o bem estar e para o convívio social, sendo estes, portanto, elementos essenciais ao processo formacional do indivíduo. (MORRIN, 2015)

Viver em sociedade requer do indivíduo a obtenção de conhecimentos por meio de experiências formais, não formais e informais (MORRIN, 2015). Sob esta perspectiva, a integralidade da educação deve prover a este o contato com os saberes contemporâneos, possibilitando-o exercer de forma autônoma sua liberdade, garantindo atuação ativa e crítica no meio em que está inserido.

³ Ao exemplo dos estudos desenvolvidos por KOWALTOWISKI, D em “Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.” São Paulo: Oficina de textos, 2011.

⁴ O movimento Cidades Educadoras pode ser compreendido como um grande esforço global nessa direção. “Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras”. Lisboa: Cidade Educadora, 2008.

Como lugar de formação, o ambiente educacional deve proporcionar espaços adequados a vivências, experiências e ao desenvolvimento do indivíduo em contato com os diversos conhecimentos, assim, quanto mais ricas as possibilidades de espaços, maiores e mais férteis os cenários desenvolvidos a partir dos saberes adquiridos. Neste sentido, o edifício educacional como enclave, capaz de prover sozinho todas as ambiências necessárias para formação e ensino da vida em sociedade, como vem sendo apresentado ao longo dos últimos séculos, não cumpre o seu propósito no cenário contemporâneo

Assim, a ideia de espaço urbano educacional surge, em meio a discussão, como alternativa próspera ao obsoleto enclave fortificado do espaço educacional tradicional, uma vez que a experiência urbana apresenta características perceptivas únicas, plurais e diversas, constituindo um fator educativo e formativo de importância, apto a responder com mais inteireza a contemporaneidade, uma vez que fornece estímulos e possibilidades inessáveis, ampliando a aprendizagem sensível.

O sistema perceptivo humano é elemento de estudo recorrente em artigos, capítulos de livros e palestras nos mais diferentes meios e campos acadêmicos. Os neurocientistas e neurofisiologistas buscam demonstrar de forma mais enfática e por meio de pesquisas laboratoriais e equipamentos de ponta, como o cérebro humano processa as informações e estímulos fornecidos pelo meio. Já os filósofos questionam e formulam acerca da linguagem perceptiva humana. De educadores e psicólogos à empreendedores e coachings, muitos buscam as possíveis aplicabilidades das questões elaboradas relativas ao *precepto* em suas áreas específicas de atuação.

Alinhado com as questões contemporâneas acima mencionadas, o artigo objetiva tecer relações entre formulações filosóficas acerca da percepção humana e as concepções sociológicas e urbanísticas acerca do potencial educativo da Cidade. Estas relações serão observadas de maneira mais aproximada no que diz respeito à percepção humana como potência educativa urbana. Para tanto, se utilizará, majoritariamente, os conceitos de Deleuze e Guattari e Santaella relativos à percepção, as contribuições Merleau-Ponty e Morin sobre educação, as concepções de Harvey e Lefebvre sobre cidade.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este artigo se utilizará da revisão bibliográfica para analisar as relações entre educação, cidade e percepção, conjugando-as com a apropriação teórica afeita a esta reflexão. Considerando, São Paulo, oitava maior metrópole do mundo e polo cultural e econômico brasileiro, o artigo a tem como caso referencial, analisando-a de maneira pormenorizada.

Como conclusão, pretende-se ampliar a discussão a respeito das possibilidades da percepção humana quando relacionada à ocupação urbana e, assim, corroborar para a praxis e poiesis no tocante à políticas públicas, articulação de movimentos sociais e projetos urbanísticos e educacionais voltados ao sensível da educação urbana democrática. Como objetivo específico e conclusão final, pretende-se apontar caminhos possíveis de forma mais prática para se estreitar as relações elaboradas ao longo do texto na cidade de São Paulo e em outras centralidades urbanas.

A PERCEPÇÃO HUMANA E A EDUCAÇÃO

Dos elementos formadores da percepção humana, Deleuze e Guattari destacam os conceitos de *percepto* e *perceptuum*, sendo o primeiro denotativo da autonomia da obra sobre o artista e o espectador, e o segundo referente a percepção do espectador em relação ao primeiro. Para elaborar o conceito de *percepto*, os autores discorrem sobre as condições de permanência e sustentação próprias da arte, ou seja, sua característica de conservar-se no mundo e de conservar-se em si própria.

A conservação mantém uma relação de dependência tanto com o suporte que compõe a obra (materiais físicos), quanto com o “bloco de sensações” elaborado por meio de perceptos e afectos presentes na composição. Somente a combinação perfeita⁵ destes dois objetos em seu estado de interdependência, seria capaz de dar autonomia à obra: fazer com que o composto mantenha-se autônomo, independente, conserve-se em si mesmo.

⁵ A palavra “perfeito” segue aqui a concepção de Milton Santos ao descrever Objetos Perfeitos: “Assim, podemos conceber a totalidade como um todo de “essências” e como um todo de “essências”, simultaneamente. O todo de essências, ainda irrealizado, é formado por Objetos Perfeitos. A palavra objeto é aqui empregada na acepção que geralmente lhe dão os sociólogos, compreendendo tudo o que existe no mundo da concreção e no mundo da representação do imaginário. A palavra perfeito se aplicará aqui, a essas entidades, esses objetos, para considerá-los como plenos, isto é, com a plenitude de ser ou, em outras palavras, com um máximo de potência, um absoluto.” (SANTOS, Milton. 2017)

Ao descrever o “bloco de sensações”, os autores enfatizam seu contraste com a memória, que é vista como uma monumento ao passado. Neste sentido, o bloco de sensações poderia se utilizar da memória como base do vivido, mas, para se conservar, esta base precisaria, necessariamente, transgredir, metamorfosear, fabular o vivido, afim de extrair dele o composto essencial, seu devir presente. O meio com que cada artista transmuta memória em *percepto* numa obra, é denominado estilo.

A territorialização é abordada como exemplo inaugural da arte em seu aspecto transformador do presente ao passo que também é expressão latente daqueles que o ocupam, criam e são criados pelo habitat. As chamadas “endo-sensação” e “exo-sensação” presentes na apropriação do espaço pelo corpo na emergência de se tirar novas causas e finalidades do corpo-espaço-tempo (presentes como primórdio na relação território casa), já é arte, e se faz presente em todas as suas vertentes.

Tal emergência se relaciona estreitamente com a ideia de *affordance* proposta por Gibson, que compreende que a vida evolui na emergência de tirar vantagens daquilo que o ambiente tem a oferecer (GIBSON in SANTAELLA, 2012). Seria a emergência da imposição do *percepto* (forasteiro) sobre o humano mediado pela obra de arte, a responsável por formar nosso processamento perceptivo, e, com isso, moldar nossa capacidade de percepção do mundo por meio do *affordance*?

Se se considera uma resposta positiva a esta questão, há de se admitir que o campo perceptivo tem importância fundamental, pode-se dizer até mesmo, primordial, no processo de aprendizagem humano. Uma vez que o *perceptuum* é compreendido como ligação entre o mundo interior (percepção) e exterior (*percepto*) e a arte é a mediação entre estes dois campos, poderia, para mais, compreender a arte como aspecto fundamental para a formação humana.

Merleau-Ponty notou a importância das questões específicas e singulares do perceptual para a existência humana e formação de conhecimento. O endo e exo sensível, para esse autor, tem como ponto de partida a abertura do humano para o meio que o circunda por meio da relação corpo-espaço-tempo (MASINI, 2010). O fenômeno, como objeto da percepção humana, tem no corpo o veículo perceptivo; no espaço, tem sua base (como uma pintura tem a tela), campo conhecido no qual se dá o fenômeno; e no tempo, a retomada de passado e abertura para o futuro, no qual as conexões acessam novas perspectivas.

A identificação de tal importância para o desenvolvimento humano, leva o autor a discutir como se pode inserir o perceptual no processo educativo e formativo do homem. A busca corroborou para o estudo da fenomenologia como possibilidade de exploração do mundo e superação da oposição sujeito-objeto própria da ciência.

A inserção da subjetividade humana no campo científico é trabalhada de forma distinta ao conceito primordial de fenomenologia proposto por Edmund Husserl uma vez que Merleau Ponty considera-a (a subjetividade humana) um saber inerente ao corpo, identificando-a como “pré-emocional, pré-categorial, faz reencontrar o corpo presente e total, aquele que não é um fragmento ou feixe de funções, mas um entrelaçamento de percepções (ou sentidos) e de dinamismo” (MASINI, 2010, p.17).

Pode-se dizer que as considerações de Masini a respeito do pensamento de Merleau-Ponty aproximam a filosofia existencialista da fenomenologia, sendo o existencialismo voltado à teoria, enquanto a fenomenologia se aprofunda no método.

Se levarmos em conta a importância da percepção no processo de aprendizagem, tem-se no espaço⁶, o suporte no qual os objetos se apresentam para o sistema perceptivo. Neste sentido, o espaço de aprendizagem ganha importância na discussão educacional. Para além disso, o espaço da cidade, onde a vida urbana se dá, está inserido no contexto geral de tal suporte, se apresentando como um campo fértil para analisar as relações perceptivas possíveis em seu contexto educacional.

CIDADES QUE EDUCAM

Como visto anteriormente, o ambiente da cidade constitui, por si só, um cenário de aprendizagem. Esta afirmação entende que é na cidade que se dão as ações humanas de caráter individual e coletivo que pressupõem, necessariamente, a assimilação de valores educativos ou ‘deseducativos’, pois nenhuma ação humana tem caráter neutro para o desenvolvimento daqueles que a presenciam. (POZZO in CIDADES EDUCADORAS, 2013, p.24)

Entretanto, é possível que uma cidade seja ‘intencionalmente’ educadora, de ‘função’ educadora, se compreender a educação como eixo estruturador das políticas públicas, afim de propulsionar os impactos positivos das ações humanas nas pessoas e

⁶ Espaço compreendido como “conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, conceito elaborado e discutido em Milton Santos (2017).

nos espaços públicos, explorando as potencialidades destas ações para o progresso pessoal e social dos habitantes.

Para isto, preocupações educativas, antes centralizadas em instituições designadas especialmente para resolvê-las, devem ser colocadas numa perspectiva coletiva, passando a nortear as demais funções da cidade (econômica, social, política e de prestação de serviços), estendendo a missão educativa para cidadãos e governo.

A ideia de cidade ‘intencionalmente’ educadora é formulada pelo Movimento Cidades Educadoras, que ganha notoriedade a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona (Espanha) em 1990 e reuniu intelectuais de diversas áreas e políticos de diferentes países, tendo, como principal expoente, o pacto entre um grupo de cidades, que visava, através de um conjunto de princípios, definir a proposta de educação dos habitantes como articuladora de políticas públicas a serem desenvolvidas pelos municípios.

Os princípios foram anunciados pela Carta das Cidades Educadoras, que teve sua versão final aprovada no III Congresso Internacional, em Bolonha (Itália), 4 anos após a primeira edição do evento. Nesta ocasião, as cidades signatárias se comprometeram a desenvolver políticas que viessem corresponder aos 20 princípios sinalizados pelo documento.

O conjunto de princípios aponta para a configuração de uma cidade: democrática, que evite a exclusão motivada pela raça, sexo, cultura, idade, deficiência, condição econômica ou outros tipos de discriminação; colaborativa, estimulando a participação dos cidadãos no projeto coletivo, a partir das instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea; integral, em que a educação é compreendida em um contexto amplo de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes; múltipla, pressupondo uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural; e inclusiva, considerando todas as gerações que a habitam. (CIDADES EDUCADORAS, 1994, p.2 e 3). A proposta inovadora de interação entre cidade e educação surge na sociedade contemporânea, como possibilidade de resposta as complexidades impostas pelo cenário pós-moderno.

Tais complexidades decorrem, em grande parte, da globalização e evolução tecnológica das últimas décadas, que causou uma grande mudança na forma como nos comunicamos e nos conectamos uns aos outros e com a relação espaço-tempo (BAUMAN, 2001). Ao analisar o cenário contemporâneo, o filósofo e conselheiro da

educação na Catalunha, Joan Manuel del Pozo, identifica mudanças qualitativas próprias do cenário pós-moderno, dentre elas, a crescente digitalização de processos manuais e progressiva virtualização da existência; a mercantilização do espaço urbano; o bombardeio de imagens publicitárias que se recebe diariamente; a espetacularização da vida na cidade; e, por fim, o autor cita o individualismo e a competitividade, que geram cada vez mais o medo do outro e da cidade, interpretando a vida urbana como um risco e reclamando por proteção constante, o que acaba por gerar segregação e exclusão nos espaços públicos e afastar as pessoas da cidade.

O contexto anunciado é, para o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman, reflexo da modernidade líquida⁷, que por ser imediatista e carente de referências seguras e sólidas, não gera o interesse pelo acúmulo de conhecimento a longo prazo, causa e efeito de mudanças consideráveis na forma como se consome informação e, por consequência, nas dinâmicas de aprendizagem. Como expoente deste contexto é possível citar o consumo de informação através mídias digitais e aplicativos de conversa, que trouxeram o fenômeno da proliferação de notícias falsas (fake-news) e informações incoerentes, sem fontes confiáveis. Uma forma rápida, entretanto, inconsistente, de troca de informações que reflete o imediatismo causado pelo intenso fluxo de mensagens e facilidade de acesso à internet.

Como forma de conter o avanço deste cenário agressivo e adequar cidade e educação às novas dinâmicas sociais, alguns autores passam a compreender a educação como propulsora da formação de cidadania, e o espaço público como lugar de configuração física e exercício da cidadania. Assim, cidade e educação são vistos como férteis e propulsores campos de mudança social, capazes de interferir nos distúrbios da sociedade pós-moderna e corroborar na construção de uma condição mais sustentável de existência humana.

Sob esta perspectiva, a força positiva do ambiente urbano se dá pela sua dimensão comunitária e capacidade de criar espaços múltiplos e relações sócias democráticas, que estimulem a identificação simbólica para com o outro. Por outro lado, a força da educação se dá pela potencialidade de formação enriquecedora e integral do ser humano, através da construção de laços, memórias e diálogos que se estendem por toda a vida, deixando de ser uma mera ferramenta de profissionalização para tornar-se motor da cidadania.

⁷ Zygmunt Bauman, *l'educació em la modernitat líquida*, Ed. Arcàdia, Barcelona, 2007.

Para que isso ocorra, o Movimento Cidades Educadoras evidencia a necessidade de a educação ultrapassar o caráter puramente escolar, de ensino formal, e reconhecer a importância educacional dos ambientes não formais de educação, principalmente do espaço urbano, num processo de redesenho constante de seus conteúdos e de apropriação gradual do território.

Se quisermos que a escola continue a cumprir a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações [...] será preciso que, por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade [...]; e por outro lado, é necessário que essa mesma sociedade assuma a sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente de sua quota de responsabilidade. E, para além disso, é importante também, que a cidade entenda e assuma que a educação é um elemento estratégico imprescindível para seu desenvolvimento harmónico e democrático. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p.17)

Neste contexto, surge o termo Escola Cidadã, para designar a introdução do componente cidade na estruturação da escola, que passa, nesta proposta, a integra-la espacial e socialmente. Os espaços da cidade: suas ruas, calçadas, serviços, rios, parques, vegetações, edifícios religiosos e todos os demais elementos urbanos são apropriados pela comunidade educadora. “A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania”. (GADOTTI, 2006, p.2)

Concomitantemente, a cidade, através de políticas públicas e ações locais, deve requalificar a convivência urbana - seguindo os princípios apontados pela Carta – afim de garantir uma cidade plena em todas as suas funções e, principalmente, em sua função educativa, para que os espaços públicos se tornem, de fato, espaços voltados a educação e formação de cidadania. Cria-se, assim, uma relação mútua:

Neste fazer as cidades em toda a sua plenitude, com participação dos habitantes, encontra-se a melhor educação possível- incluindo a formal: são estas as que se tornam plenamente educadoras; por outro lado, é na educação – não só na formal – dos cidadãos para a plena cidadania que está o gérmen da melhor cidade pensável e possível (POZZO in CIDADES EDUCADORAS, 2013, p.29).

Em acordo com a potencialização da relação entre a cidade e a educação proposta pelo Movimento Cidades Educadoras, as cidades latino-americanas, ainda que em menor número quando comparadas as cidades europeias, passam a aderir a Carta e fazer parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), instituição

responsável por averiguar e difundir as propostas educacionais das cidades participantes.

No Brasil, por exemplo, 15 municípios (Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Itapetininga, Jequié, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, São Pedro, Sorocaba e Vitória) passam a fazer parte do grupo de 463 cidades associadas. Surgem, desta forma, ações das mais diversas, com o intuito de incorporar as diretrizes da Cidade Educadora para conformar espaços urbanos mais democráticos e escolas integradas a este espaço.

No caso específico do Brasil, houveram municípios em que o projeto do edifício ganhou papel de destaque nas propostas aproximativas entre cidade e educação, como é o caso da Cidade de São Paulo, e outras em que, desde o princípio da estruturação de reformas de eixo educacional, nenhum edifício estava previsto de ser construído ou alterado, como em Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro.

Por meio apenas de ações de caráter estruturador das dinâmicas urbanas da cidade e através da participação de atores e instituições vareadas a cidade cria, aliada aos edifícios educacionais pré-existentis, uma rede de atividades extraescolares que permitem uma educação em período integral, com atividades que ocorrem fora do edifício educacional.

Conclui-se, a partir de uma visão geral das propostas do Movimento Cidades Educadoras e da exposição de alguns casos demonstrativos para a compreensão da materialização de tais propostas, que, após mais de duas décadas de experiências, o ideal de cidade educadora é uma possibilidade fértil de transformação dos municípios em redes educativas que objetivam reinventar a democracia.

Se considerarmos a cidade como potência educadora, discutida de forma introdutória acima, e a importância do perceber na educação, discutida no capítulo anterior, é interessante refletimos sobre as possibilidades do perceber na cidade como suporte para a ideia de educação urbana democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Robert Park, renomado sociólogo urbano define a cidade como:

A tentativa mais coerente e, em termos gerais, mais bem-sucedida de refazer o mundo em que vive, e de fazê-lo de acordo com seus mais profundos desejos. Porém, se a cidade é o mundo criado pelo homem, segue-se também é o mundo em que está condenado a viver. Assim,

indiretamente e sem nenhuma consciência bem definida da natureza de sua tarefa, ao criar a cidade o homem recriou a si mesmo. (PARK, 1967, P.3)

A compreensão dialética da cidade em Park, coloca a sociedade como protagonista na construção o meio em que vive, ou seja, nos processos de urbanização, nas dinâmicas legais e sociais do meio. Tal ideia instiga à atividade constante do pensar e repensar os valores éticos, estéticos, sociais, identitários, simbólicos e econômicos que mais nos satisfazem como coletivo. A cidade como reflexo e espelho do homem que a habita, pode encontrar força social para se refazer continuamente por meio do direito democrático à cidade.

Henri Lefebvre (2001), aproxima a ideia de cidade e obra de arte no sentido de que, como centro da vida social e política, adquire tanto valor de uso como valor de troca:

Em suma, são centros de vida social e política onde se acumulam não apenas as riquezas como também os conhecimentos, as técnicas e as obras (obras de arte, monumentos).

A própria cidade é uma obra, e esta característica contrasta com a orientação irreversível na direção do dinheiro, na direção do comércio, na direção das trocas, na direção dos produtos. Com efeito, a obra é valor de uso e o produto é valor de troca. O uso principal da cidade, isto é, das ruas e das praças, dos edifícios e dos monumentos, é a Festa (que consome improdutivamente, sem nenhuma outra vantagem além do prazer e do prestígio, enormes riquezas em objetos e em dinheiro) (LEFEBVRE, 2006, p.05)

Como obra, a cidade conteria os elementos perceptivos descritos anteriormente por Deleuze e Guattari, e as experiências perceptivas possibilitadas nela (cidade) tornam-se de interesse educativo para algumas linhas de pensamento.

Dentre tais linhas tem-se a aprendizagem através da experiência proposta pelos adeptos da educação “nova” ou “progressista” e a contribuição de psicólogos como Vygotsky para a educação, que defende o desenvolvimento por meio de experiências contínuas, sempre no contato com o mundo e com os outros, elaborando signos e significados⁸.

O filósofo John Dewey (1859 – 1953) afirma a respeito da experiência como base da educação nova:

⁸ O aprendizado por significância é amplamente pesquisado pelo autor e, algumas de suas elaborações acerca do assunto estão fortemente presentes em VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Considero que a odeia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre processos de nossa experiência real e a educação. Se isto é verdade, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria ideia básica depende de se ter uma ideia correta sobre experiência. (DEWEY, 1963. Pg.8)

Entretanto explica que:

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas. É deseducativa toda a experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. (DEWEY, 1963. Pg.14)

Tendo em mente a experiência e a percepção como bases para a aprendizagem significativa e, sabendo que nem toda a experiência perceptiva é educativa e que a cidade é o espaço onde se vive e portanto possui potencial educativo, é interessante nos questionarmos de quais formas a cidade pode intencionalmente se desenvolver como espaço educativo frutífero, ou seja, que abra possibilidades para experiências posteriores.

Para isso utilizaremos a noção de intencionalidade vinda da psicanálise proposta por Elliott Jacques (1984, p.144) que compreende o evento intencional como conduta de ação formada por episódios com estrutura determinada e analisável, atividade desenvolvida a partir de uma imagem-meta orientada para atingir um objetivo-meta: “em forma de coisas, pessoas, ideias, que existem objetivamente e que possam ser utilizados [...] tal como estão ou após uma transformação adequada.”. (JACQUES, 1984, P. 145-146)

Para atingir o ideal de experiência educativa urbana através da ideia de perceber, as estruturas (poder público, instituições privadas, escolas, pessoas físicas, organizações da sociedade civil, etc.) devem estar comprometidas em um projeto integral que intencione a construção deste objetivo, agindo de forma conjunta para atingir o objetivo-meta.

Práticas nesse sentido podem apresentar vertentes variadas quanto a interação entre educação e cidade a depender das metas estipuladas. A respeito da diversidade de proposições neste sentido Alicia Cabezedo, uma das responsáveis pela materialização

dos princípios da Carta das Cidades Educadoras nas cidades latino-americanas, em entrevista concedida no ano de 2004, desafia-nos a pensar a Cidade Educadora como aquela que converte seu espaço urbano em escola, independente dos elementos que irão servir de alicerce para isto:

Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (CABEZUDO, Folha de São Paulo, 25/05/2004)

A fala de Alicia denota, ainda, uma característica pouco explorada da relação cidade-educação: a importância do espaço formal da educação, caracterizado, essencialmente, pelo edifício educacional. A falta de informação a respeito de diretrizes para tais edifícios denota que este não adquire papel central na discussão relacional da atualidade, ainda que algumas cidades tenham se debruçado na arquitetura dos edifícios educacionais como catalizadora de dinâmicas urbanas democráticas.

Nas propostas de políticas públicas e dinâmicas territoriais intencionalmente educadoras engajadas pelo Movimento Cidades Educadoras, podemos ter uma visão mais estruturada no que se refere às características de sucesso e continuidades que possam ser replicadas em outros cenários e que englobam o perceber e a experiência como foco da aprendizagem urbana. Tais características são marcadas, essencialmente, pela participação coletiva das ações, que descentralizam o poder de organizações públicas e governos, fazendo com que as propostas não sejam extremamente datadas de uma só governança ou atribuídas somente a gestão que as desenvolveu.

Fernanda Redin (2007, p.52) aponta dois caminhos para o desenvolvimento de práticas intencionalmente educadoras nas cidades contemporâneas, sinalizando o papel das cidades educadoras neste cenário:

Ou fazemos uma cidade habitável e humana ou migramos todos para a “cidade eletrônica” fechados no castelo de nossa casa, de nosso apartamento, de nosso condomínio dourado. Da nossa solidão transitamos pelas ruas das cidades virtuais do mundo e fazemos compras, nos divertimos, participamos de todas as novidades de cultura, da arte, e de todas formas de comunicação e informação; mas permaneceremos sós. Da cidade como uma construção histórica para o encontro, voltamos para a era da caverna, ilustrada sim, mas sempre isolada. As Cidades Educadoras são cidades com sua própria personalidade, suas características históricas tradicionais, ainda que interdependente do país do qual faz parte, e que não se fecha em si

mesma, mantendo, ao contrário, relações com outros centros urbanos de seu território e com cidades semelhantes em outros países, com o objetivo de aprender, trocar experiências e enriquecer a vida dos seus habitantes. (REDIN, 2007. p 52)

Conclui-se que a reflexão acerca da proposta de uma nova concepção de política pública para a educação, é um bom caminho para intervir de forma positiva na sociedade contemporânea e que o fio condutor para a continuidade de propostas bem-sucedidas é baseado em três pilares: a educação emancipadora e libertadora que tem como característica a aprendizagem significativa por meio da experiência e que exige novos agentes e articulações para atender sua missão cidadã; um projeto educacional se estenda para além do espaço físico da escola e do espaço social da educação formal; um poder público descentralizado, engajado em ações articuladoras e que vise uma organização plural, envolvendo seus diferentes agentes na busca de políticas públicas e atividades coordenadas de eixo educacional; e, por fim, uma coletividade comprometida e auto responsável, que compreende seu papel ativo nas dinâmicas da cidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADE EDUCADORAS. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Cidade Educadora, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **I'l educació em la modernitat líquida**, Ed. Arcàdia, Barcelona, 2007

DAVID, Harvey. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Lisboa: Presença, 1992.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1963.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária., São Paulo, 2006.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio. Introdução. In: _____. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15- 36.

JACQUES, Elliot. **La forma del Tiempo**. Buenos Aires, Barcelona, Paidós, 1984 (1 ed. 1982)

KOWALTOWISKI, D. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2006.

MASINI, E. **Perceber: raiz do conhecimento**. São Paulo: Vetor, 2012.

MORRIN, E. **Ensinar a viver: manifesto pra mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SANTAELLA, L. **Percepção: fenomenologia, ecologia, semiótica**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

PARK, Robert Ezra. **On social control and collective behavior**. Chicago [Estados Unidos], Phoenix Books Ano, 1967.

REDIN, Marita; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Euclides (org.). **Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A POLÍTICA DE PROGRESSÃO PARCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS: UM OLHAR SOBRE O BIÊNIO 2018-2019 NO CAMPUS MURICI

Wevanys Fernandes Araújo ¹

Crislaine Almeida Oliveira Nogueira ²

RESUMO

A progressão parcial é um mecanismo previsto na Lei 9.394/96 em seu Artigo 24, inciso III e na Portaria nº 653/GR de 2017 do IFAL, nesta portaria está prevista as regras que os alunos devem seguir para tenham direito a esta forma de progressão. O atual estudo parte da análise fundamentada das políticas internas de progressão do Instituto Federal de Alagoas – IFAL e da análise de dados levantados de alunos que utilizam esta política como meio de prosseguir em seus estudos de forma a buscar a permanência e o êxito esperado, dentro do Instituto Federal de Alagoas – Campus Murici, estas aulas acontecem durante todo o ano letivo, no contra turno, como forma de progredir em até três disciplinas que o aluno não obteve êxito no ano anterior. Destarte, objetiva-se analisar em sua forma e resultado a progressão parcial dentro do IFAL – Campus Murici no biênio letivo 2018-2019 e verificar se os resultados deste programa estão dentro do que é almejado. Este trabalho foi desenvolvido em todo espaço escolar, nas turmas do ensino médio técnico integrado dos cursos de Agroecologia e Agroindústria. Verificou-se que, apesar da instituição estar no caminho certo com a criação da política, na prática, o desempenho dos alunos ficou bem abaixo do desejado, tendo sido registrado altos índices de reprovação e evasão entre os alunos enquadrados na política de progressão.

Palavras-chave: Progressão parcial, Permanência e êxito, Resultados, Portaria nº 653/GR de 2017.

INTRODUÇÃO

¹ Graduando dos Cursos de Ciência Política e Relações Internacionais do Centro Universitário Internacional – UNINTER, Servidor do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, wevanysaraujo@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Servidora do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, crislaineao@hotmail.com.

Este trabalho é baseado em um estudo contemporâneo sobre a política de progressão parcial instituída pelo Instituto Federal de Alagoas-IFAL. O surgimento do interesse em fazer uma pesquisa pautada na política fruto da análise desta pesquisa partiu da prática profissional entre dois setores: a coordenação pedagógica e a coordenação de registros acadêmicos ao observar a crescente evolução de alunos em situação de progressão, ou seja, aqueles alunos que aprovam para a série seguinte devendo até três disciplinas.

A intenção da portaria nº 653/GR de 2017, no seu artigo 1º, é a implementação de um mecanismo que visa “permitir ao estudante avançar para série posterior, mesmo tendo sido reprovado em componentes curriculares de séries anteriores”, numa tentativa de diminuir o número de reprovações e da evasão escolar, assim, esta política busca garantir a permanência e o êxito do aluno na escola. Contudo, evidencia-se que, na prática, as situações se apresentam de forma bastante diversas daquelas pretendidas inicialmente.

A análise da política de progressão parte do objetivo de fazer uma observação aprofundada tanto das políticas internas do Instituto Federal de Alagoas no que cabe ao programa de progressão, bem como a sua prática e diagnosticar os resultados no Campus Murici, sobretudo nas disciplinas de matemática e física, que são as que os alunos mais sentem dificuldades no campus.

No decorrer deste artigo a metodologia utilizada parte de uma abordagem dialética pela noção da totalidade da realidade envolvida e da inter-relação de dependência desta realidade com a mesma instituída. A pesquisa foi pautada numa metodologia mista, com a finalidade de trazer dados estatísticos, bem como dados descritivos, e nas coletas de dados foram utilizados sistemas, como o SIGAA e a Plataforma Nilo Peçanha, em seguida foram formuladas tabelas e gráficos com a finalidade melhor apresentar os dados obtidos. Assim sendo, serão apresentados dados estatísticos que demonstram a contramão do que é pretendido pelo programa.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho se fundamenta na abordagem dialética, pois a mesma “permite ao cientista social uma cosmovisão da totalidade” (DINIZ; SILVA, 2008, p. 5). Ainda segundo as autoras:

O método dialético reconhece a dificuldade de se apreender o real, em sua determinação objetiva, por isso a realidade se constrói diante do pesquisador

por meio das noções de totalidade, mudança e contradição. A noção de totalidade refere-se ao entendimento de que a realidade está totalmente interdependente, inter-relacionada entre os fatos e fenômenos que a constitui. Já a noção de mudança compreende que a natureza e a sociedade estão em constante mudança e que elas tanto são quantitativas quanto qualitativas. Enquanto isso a noção de contradição torna-se o motor da mudança. As contradições são constantes e intrínsecas à realidade. As relações entre os fenômenos ocorrem num processo de conflitos que geram novas situações na sociedade (DINIZ; SILVA, 2008, p. 4-5).

Richardson (2008), citado por Medeiros (2017, p. 16), aponta que o método é o melhor caminho para a escolha de procedimentos que procuram compreender os fenômenos em sua dinâmica, e não apenas descrever e explica-los.

O trabalho apresenta, ainda, uma abordagem metodológica quali-quantitativa. A abordagem quantitativa consiste na coleta de informações, que após adquiridas foram tratadas com técnicas estatísticas. Já a pesquisa qualitativa tem a uma finalidade descritiva voltada aos aspectos subjetivos. “Esse procedimento é geralmente utilizado quando o pesquisador pretende garantir com maior precisão os resultados de seu estudo” (MEDEIROS, 2017, p. 16), e teria a finalidade de corrigir distorções de análise e interpretação pessoais, o que possibilita uma maior segurança quanto a confiabilidade das inferências.

Para fundamentar a pesquisa quali-quantitativa podemos citar Creswell (2007, p. 213) “A pesquisa mista tem a finalidade coletar e analisar tanto dados qualitativos como quantitativos em um único estudo”. Nessa mesma perspectiva afirma Costa (LANDIM ET alii, 2006; CALZARETTA, 2005; p. 131). que “A pesquisa com abordagem mista oferece perspectivas diferentes, mas não necessariamente opostas. A finalidade de optar por esta abordagem dar-se-á por fornecer mais informações do que poderia ser obtida usando apenas uma”. A pesquisa mista nos possibilita uma visão global daquilo que se pretende pesquisar.

Os dados foram coletados a partir do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas do Instituto Federal de Alagoas (SIGAA-IFAL) e da Plataforma Nilo Peçanha (PNP). Os ambientes do SIGAA não são dispostos de modo a reunir dados sobre a progressão parcial de uma maneira geral, sendo assim, os dados foram obtidos através de uma análise individual dos perfis dos alunos que estavam em situação de progressão parcial obtidos nos resultados do Conselho de Classe Final de 2018 e no edital de matrícula da progressão parcial de 2019.

Segundo Medeiros, “a pesquisa qualitativa tem como pressuposto, de ordem epistemológica, que a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e os fenômenos são compreendidos dentro de uma perspectiva histórica, social e cultural” (MEDEIROS, 2017, p. 16). Assim sendo, a abordagem qualitativa baseia-se na experiência vivida pelos autores como coordenador pedagógico e de registros acadêmicos, pois para Wachowicz, “a experiência vivida é que nos possibilita atingir o nível crítico, o que nos remete a uma característica própria do método dialético: a contextualização do problema da pesquisa” (WACHOWICZ, 2001, p. 3). Já na análise documental foram feitos trabalhos desenvolvidos na análise de documentos das normas e legislações aplicáveis, na análise dos dados coletados.

As análises qualitativas dos dados tiveram como embasamento teórico, principalmente, autores como ALMEIDA (2012), MEDEIROS (2017), JACOMINI (2009), CRAHAY (2006) e CHRISTOFARI (2012), que apesar de, em parte, não tratarem da temática da progressão parcial, os mesmos se debruçaram sobre assuntos que corroboram para a discussão do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde meados do século XX, as estatísticas educacionais oficiais nos países da América Latina, e especialmente no Brasil, mostram um quadro que aponta ser o problema da evasão escolar o maior empecilho para o aumento da escolaridade e competência cognitiva da população jovem (RIBEIRO, 1991, p. 7).

Dos variados conceitos de evasão escolar que podem ser apresentados, iremos utilizar o conceito adotado pelo INEP, no documento “Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior”:

“Evasão: saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior à de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino” (INEP, 2017, p. 9).

Como os estudos sobre evasão no ensino técnico integrado são escassos, alguns autores utilizam como base estudos sobre o ensino superior, por também possuir um caráter profissionalizante. É o caso de Dore et Lücher (2011), que em seu estudo traz um conjunto de observações na literatura para os motivos da evasão no ensino superior:

“as pesquisas destacam como principais causas para a evasão estudantil, entre outros motivos, o background familiar dos estudantes (nível socioeconômico, escolaridade dos pais, dentre outros aspectos) e dificuldades para conciliar estudo e trabalho (Serpa, 2000; Neto Musiello, 2001; Andriola, Andriola, Moura, 2006); desconhecimento do curso e/ou imaturidade na escolha profissional; desilusão com o curso; desestímulo do mercado de trabalho, que desprestigia algumas carreiras ou não absorve profissionais de determinadas áreas; fraco desempenho acadêmico no primeiro ano do curso devido à formação precária no ensino fundamental (Veloso, Almeida, 2002); repetência; dificuldades com o corpo docente; dificuldade de adaptação à estrutura dos cursos” (DORE; LÜCHER, 2011, p. 782-783)

Neste momento, por considerar o tema mais importante para o assunto tratado neste artigo, vamos atentar para um dos motivos expostos, a reprovação do aluno na série. Este tema tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores há muitas décadas, mas, os resultados das pesquisas continuam apontando para altos índices de reprovação no sistema educacional brasileiro. Parece que, não há, na prática, a adoção ferramentas e discussões de políticas públicas que visem adereçar ao problema.

A Constituição Federal do Brasil, classifica, em seu artigo 205º, a educação como direito de todos, e responsabilidade do Estado e família. Mas, na visão de Jacomini:

“Quando a escola só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio. A educação só se concretiza como direito numa escola em que todos possam aprender e formar-se como cidadãos” (JACOMINI, 2009, p. 561).

O que evidencia uma certa contradição entre o princípio e a prática da escola. Na prática, a escola atua “como um gerador de obstáculos para a realização de seus objetivos declarados” (JACOMINI, 2009, p. 561), uma vez que a escola não interrompe as práticas de exclusão dos alunos.

Segundo Crahay (2006), em muitos países, como Dinamarca, Finlândia, Noruega, Suécia e Reino Unido, a prática da repetência já não é adotada, para o autor “essa informação refuta por si mesma a afirmação de certos professores que proclamam de maneira peremptória que “a não-repetência é impossível” ou os autores que escrevem que “a escola tem necessidade do fracasso escolar” (CRAHAY, 2006, p. 224). Até mesmo no Brasil, já é comumente adotada a prática da não repetência em parte do Ensino Fundamental.

Inúmeras pesquisas tratam do tema da repetência, e parece ser amplamente aceito que refazer toda a programação de um curso não traz benefício algum ao aluno em vistas a superar suas dificuldades e obstáculos. Mas, considerando que raramente estas pesquisas tratam sobre o ensino médio, é possível evidenciar uma certa resistência em estender aos adolescentes o que já foi observado em relação às crianças do ensino fundamental (CRAHAY, 2006, p. 243).

Para CHRISTOFARI, é necessário que os profissionais da educação “busquem afastar-se da tendência em tornar natural aquilo que é historicamente construído como o fracasso escolar” (CHRISTOFARI, 2012, p. 7). Assim, “Se a repetência não constitui um meio de ajuda para os alunos em dificuldade, parece necessário procurar outros meios para resolver esse importante problema” (CRAHAY, 2006, p. 244).

Uma importante alternativa que se vem experimentando nos últimos anos a fim de se maximizar a permanência do aluno na escola é a ferramenta da progressão continuada, que tem por objetivo evitar a retenção do aluno no ano-ciclo que está cursando. Esta alternativa ao método tradicional de promoção dos ciclos pretende valorizar os conhecimentos adquiridos pelo discente ao longo do ano, proporcionando condições de avanço, já que na estrutura de Ciclos de formação, a reprovação é vista como uma forma de exclusão do aluno e não como garantia de aprendizado (CHRISTOFARI, 2012, p. 10).

Das normas e legislação aplicáveis

A progressão parcial é um instrumento pelo qual um aluno pode avançar no ciclo ou nível de ensino, ou seja, progredir para a série posterior, tendo a oportunidade de recuperação das disciplinas em que teve desempenho insatisfatório no ano anterior. A previsão legal para esta política, encontra-se na lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), em seu artigo nº 24:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...] III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, grifos dos autores).

Nota-se, pela redação da lei quando utiliza o termo “pode admitir”, que esta não obriga as escolas a adotarem a política. Sendo este, o único trecho da LDB que trata do tema de progressão parcial, a lei também não determina requisitos ou práticas a serem adotadas. Assim, cabe a escola, observando as regras do sistema de ensino ao qual está inserida, discorrer tanto sobre a implementação ou não da política, quanto sobre como a adoção deste mecanismo deverá ser feita. “Neste sentido, fica evidenciada a flexibilidade concedida aos estabelecimentos de ensino para utilização do recurso da progressão parcial quando optar pela progressão regular” (ALMEIDA, 2012, p. 23)

A LDB de 1996 não é inédita na tratativa da possibilidade de oferta de progressão parcial, a lei anterior (nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) já permitia a utilização deste mecanismo, mas com condições diferentes, explícito em seu artigo 15º: “O regimento escolar poderá admitir que no regime seriado, a partir da 7ª série, o aluno seja matriculado com dependência de uma ou duas disciplinas, áreas de estudo ou atividade de série anterior, desde que preservada a seqüência do currículo” (BRASIL, 1971). Apesar de dar a mesma flexibilidade da legislação atual, a lei anterior determinava que a dependência só poderia ser utilizada a partir da 7ª série e em no máximo duas disciplinas, condições abolidas com a edição da nova LDB.

O Instituto Federal de Alagoas, desde o ano de 2010, quando da edição de suas Normas de Organização Didática, previa a possibilidade de adoção de uma política de progressão parcial, a que chamou no documento citado de “reoferta de disciplinas”, entretanto essa previsão carecia de regulamentação para que fosse propriamente adotada pelos Campi da instituição. Tal regulamentação veio com a edição da portaria nº 29/GR de 09 de janeiro de 2013, que definiu, em seu artigo 1º, reoferta de disciplinas como “o oferecimento de disciplina(s) para alunos desperiodizados, ou reprovados em período(s) anterior(es), ou em fase de conclusão de curso” (IFAL, 2013, p. 2). Os artigos 2º e 4º tratam da reoferta de disciplinas no âmbito do ifal:

Art. 2º - O IFAL, conforme suas disponibilidades e demanda de alunos interessados, poderá reofertar, sem prejuízo das demais atividades

acadêmicas, disciplinas para a matrícula em regime especial, observando o prazo máximo para a integralização curricular de cada curso.

[...] Art. 4º - A reoferta será realizada em decorrência da demanda existente e das condições de infraestrutura e de recursos humanos do campus (IFAL, 2013, p. 2, grifos dos autores).

Diante do previsto no recorte acima, esta regulamentação não obteve muito sucesso prático, pois primeiramente, tal como na redação da LDB, com a adoção do verbete “poderá reofertar”, o texto da portaria de 2013 trazia o instrumento da progressão parcial como uma possibilidade para o Campus e não como uma obrigação. Em segundo lugar, a portaria também atrelava a oferta do instrumento à disponibilidade de recursos humanos e de infraestrutura de cada campus, argumento utilizado pelos campi menores para a não adoção da política.

O documento, no fim das contas, somente estabelecia diretrizes gerais para a política, deixando para cada unidade as decisões mais específicas, como por exemplo o número máximo de disciplinas que poderiam ser cursadas nesta modalidade. Naquele momento, além das questões de pessoal e infraestrutura, pesava para a decisão dos campi quanto a não adoção da política, principalmente, o constante no artigo 18º da portaria:

Art. 18 – A matrícula do aluno inscrito em reoferta será realizada na série em que ficou retido, devendo participar das atividades regulares na série seguinte, com registro de frequência e notas.

§ 1º. O aluno que não lograr êxito na reoferta deverá repetir o período letivo em que foi retido, ficando garantida a dispensa das disciplinas cursadas com sucesso (IFAL, 2013, p. 4).

Assim, parte das unidades que não adotavam a política afirmavam que não o faziam, pois, a regulamentação trazia insegurança ao aluno e poderia ser, no final, mais prejudicial do que benéfico a este, visto que, após o período de reoferta, em que o aluno estaria cursando regularmente a série seguinte, se este não obtivesse êxito na reoferta teria que regressar à série anterior, tendo, efetivamente, sido excluído de aproximadamente três meses de curso regular na série em que voltara e invalidando o período subsequente cursado. Além disso, mesmo que o aluno pudesse se recuperar no período letivo perdido, poderia haver um desestímulo à permanência na instituição já que o aluno passaria um ano cursando somente as disciplinas em que fora reprovado no ano anterior, sem assim, uma integração adequada à nova turma.

Somente quatro anos depois, em 2017, uma nova regulamentação da instituição, a portaria nº 653/GR, de 30 de março de 2017, veio solucionar os problemas do documento anterior. Primeiramente, houve uma mudança no sentido da obrigatoriedade da adoção da política por parte dos Campus, em seu artigo 2º a portaria determina que “o IFAL implementará em seus campi a Progressão Parcial para os Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado à Educação Básica, nas formas intensiva ou concomitante a ser disciplinada em edital próprio” (IFAL, 2017, p. 2). A palavra implementar, utilizada na redação da portaria, leva a ação de colocar em prática a execução, a efetivação do programa. Portanto, se define a obrigatoriedade no âmbito do IFAL quanto a implementação desta política. Além disso, a portaria também aboliu a tratativa de que o aluno reprovado no mecanismo de progressão seria enviado a série anterior, permitindo assim, que o mesmo continue sempre avançando no ciclo.

A portaria, determinou duas formas de implementação da Progressão Parcial, sendo estas na modalidade Intensiva, num modelo semelhante ao adotado pelo regulamento anterior, e na modalidade Concomitante, a ser “realizada ao longo de um ano letivo, de preferência no contra turno, em outra turma, respeitada a carga horária semanal prevista no projeto do curso” (IFAL, 2017, p. 3). Definiu-se, também, que o número máximo de disciplinas passíveis a serem enquadradas no regime de progressão passaria a ser 3 disciplinas. É importante a tratativa de se limitar a quantidade de disciplinas passíveis de progressão, pois os alunos já carregam regularmente, durante seu ano letivo, uma grande quantidade de disciplinas, inviabilizando o cumprimento também das pendências, caso estas não possuíssem um limite estipulado.

De modo geral, o instrumento de regulação adotado, fechou vários pontos que antes eram demasiadamente soltos, deixando aos *campi* somente a decisão relativa a qual a melhor forma de progressão parcial a ser utilizada em sua unidade, com consonância com cada realidade local e particular.

Dos resultados obtidos no biênio 2018-2019

No ano de 2018, o Campus Murici teve um total de 532 alunos matriculados em seus cursos de nível técnico integrado, dos quais 96 alunos, ao final do ano letivo, ficaram em situação de progressão parcial em pelo menos uma disciplina, para o ano de 2019, conforme mostra a Tabela 1:

Tabela 1 – Número de alunos matriculados no Campus Murici, Número de alunos em progressão parcial e percentual de alunos em progressão em relação ao total de matrículas.

Número de alunos matriculados em 2018	Número de alunos em situação de progressão parcial	Percentual de alunos em progressão parcial em relação ao total de matrículas
532	96	18%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA-IFAL e PNP.

Analisando-se a Tabela 1, verifica-se um alto percentual de estudantes promovidos em situação de progressão parcial, em 2018, 18% dos alunos matriculados no Campus Murici só foram promovidos devido à adoção desta política. Este número, torna-se ainda mais significativo quando comparado aos dados gerais de situação dos alunos no campus no ano de 2018, como mostrado na Tabela 2:

Tabela 2 – Situação dos alunos do Campus Murici ao final do ano letivo de 2018.

Alunos matriculados em 2018	Alunos aprovados sem pendências	Alunos reprovados em pelo menos uma disciplina	Saídas (Evasão e Conclusão)
	(%)	(%)	(%)
532	226	163	143
	42	31	27

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA-IFAL e PNP.

Observa-se da tabela acima que no ano de 2018, 31% dos alunos matriculados na instituição foram reprovados em ao menos uma disciplina, destes, 58% teriam sido retidos na série não fosse o instrumento da progressão parcial. O que escancara a enorme importância da política. Analisemos a tabela a seguir:

Tabela 3 - Quantidade de alunos que ficaram progressão parcial por disciplinas no ano letivo de 2018.

Disciplinas	Número de alunos em progressão parcial na disciplina	Porcentagem em relação ao total de alunos em progressão (96)	Porcentagem em relação ao total de alunos matriculados no ano (532)
--------------------	---	---	--

BIOLOGIA I	7	7,29%	1,27%
BIOLOGIA II	3	3,13%	0,54%
BIOLOGIA III	2	2,08%	0,36%
FÍSICA I	33	34,38%	5,98%
FÍSICA II	9	9,38%	1,63%
FÍSICA III	2	2,08%	0,36%
MATEMÁTICA I	66	68,75%	11,96%
MATEMÁTICA II	26	27,08%	4,71%
MATEMÁTICA III	3	3,13%	0,54%
QUIMICA I	5	5,21%	0,91%
QUIMICA II	6	6,25%	1,09%
OUTRAS DISCIPLINAS (FORMAÇÃO GERAL)	12	12,50%	2,17%
OUTRAS DISCIPLINAS (TÉCNICAS)	8	8,33%	1,45%

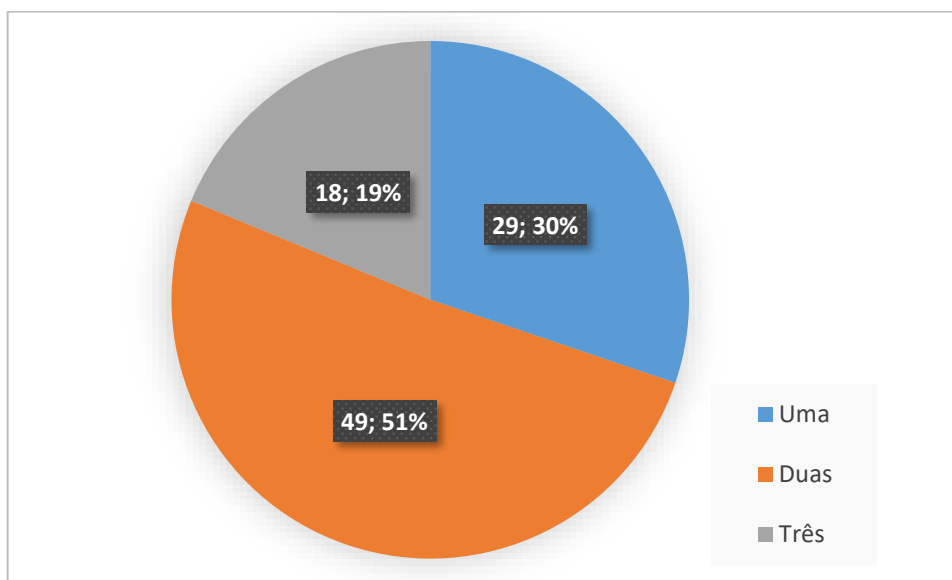
Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA-IFAL.

Neste ano, como de costume, as disciplinas campeãs em reprovação foram Matemática I, Matemática II, Física I, e Física II. Estavam em progressão na disciplina de Matemática I 66 alunos, ou 68,75% dos alunos em progressão, enquanto Matemática II registrou 26 alunos em progressão (27,08%), Física I, 33 alunos (34,38%) e Física II 9 alunos (9,38%). Foi observado que dos 96 alunos em progressão, 65 ficaram em progressão em matemática e dos dados expostos acima podemos recortar que foram registradas 95 matrículas nas disciplinas de Matemática, seja 1, 2 ou 3. O que evidencia que a disciplina é o maior gargalo para a formação do discente do campus Murici.

Da análise da Tabela 3, também podemos perceber que os 96 alunos que ficaram em progressão parcial no ano de 2018 geraram 182 matrículas de progressão parcial, uma média de 2,1 disciplinas por aluno em progressão. Sabendo que 3 é o número máximo de disciplinas que o aluno pode ser reprovado para entrar no processo de progressão parcial, percebemos

que a maior parte dos alunos que ficaram em progressão estavam devendo mais de uma disciplina, na verdade apenas cerca de 30% dos alunos em progressão parcial deviam apenas uma disciplina, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quantidade de disciplinas de progressão parcial que os alunos terão que cursar em 2019.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA-IFAL.

Levando em consideração que, em média, os alunos do campus cursam 14 disciplinas no ano letivo, um acréscimo de duas ou três disciplinas ao longo do ano na carga horária do aluno pode ser bastante prejudicial ao acompanhamento satisfatório de todas as disciplinas cursadas.

Em relação ao ano letivo de 2019, verificou-se que, dos 96 alunos que ficaram em progressão parcial em 2018, apenas 9 (9%) foram aprovados sem qualquer pendência para o ano letivo seguinte. Os outros 87 alunos ou foram retidos na série, ou aprovados com novas pendências, ou deixaram de frequentar as aulas, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4 – Situação dos alunos em progressão parcial ao final do ano letivo de 2019.

Aprovações		Reprovações	
Sem pendências	Com pendências	Reprovado na série	Abandono de curso
9 (9%)	49 (51%)	20 (21%)	18 (19%)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do SIGAA-IFAL.

Novamente os dados mostram a importância da progressão parcial e a oportunidade de recuperação que esta oferece ao aluno, já que o desobriga de cursar disciplinas em que teve um desempenho satisfatório. Efetivamente, sem esta política, mais 49 alunos teriam sido reprovados no ano letivo de 2019. Entretanto, os números também mostram que a forma com a qual a política está sendo aplicada está longe de ser ideal.

Primeiramente, ao obrigar o aluno a refazer em sua totalidade os componentes curriculares que não obteve êxito sem qualquer alteração na metodologia de oferta das disciplinas, a instituição parece partir da suposição de que o aluno que não alcançou os resultados esperados nas avaliações das matérias não aprendeu nada, ou não aprendeu o suficiente. Sendo assim, a culpa do fracasso escolar recai totalmente sobre o aluno.

Além disso, ao analisar a Tabela 4, percebemos que o número de reprovações e de aprovações com pendências é extremamente elevado, o que nos faz refletir sobre a efetividade da política, a oferta da progressão como está sendo feita parece ser mais um instrumento de adiamento da reprovação do que uma forma de combatê-la, ou mesmo uma oportunidade de recuperação para o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A progressão parcial é uma política adotada no âmbito do Instituto Federal de Alagoas como uma forma de oferecer uma oportunidade extra de recuperação de aprendizagem ao aluno que ficou retido em até três disciplinas no ano anterior.

Buscou-se neste trabalho, com base nas experiências profissionais das Coordenadorias Pedagógica e de Registros Acadêmicos e na análise documental e de sistemas de dados, entender o desenvolvimento da política no âmbito do Campus Murici.

Avaliando todos os resultados obtidos e as inferências realizadas ao longo do texto, se faz claramente perceptível que algo precisa ser feito no sentido de se adequar os mecanismos apontados pela portaria nº 653/GR de 2017 para a realidade vivenciada no Campus Murici. Considera-se que isto poderá ser uma alternativa de melhoria para a comunidade local, pois embora se perceba que é grande a contribuição trazida pela adoção da progressão parcial no combate ao fracasso escolar de modo geral, os resultados aferidos na última experiência completa do ciclo de progressão parcial são preocupantes e insatisfatórios.

É preciso parar para refletir o motivo pelo qual o aluno, mesmo frequentando um ano mais de aulas, com toda a dificuldade envolvida no processo, ainda assim não consegue se

equiparar, do ponto de vista do sistema de ensino aos alunos que em situação de progressão regular. Portanto, a necessidade de se apontar uma proposta para o desenvolvimento da progressão que vise dirimir os problemas é de grande relevância.

Nesta nova proposta, devem-se adotar meios que contemplem as dificuldades dos discentes, a exemplo da dificuldade de ir às aulas no contra turno, que alguns casos chegam a oito aulas extras por semana, deve-se também, tentar possibilitar o uso de um método que tente se adequar ao aluno, e não continuar tentando fazer o aluno se adequar ao sistema de ensino.

Assim, nos parece importante investir na elaboração de uma progressão parcial de forma intensiva, baseada, por exemplo, no modelo de curso de verão à distância, que oportunizasse aulas online aos estudantes em situação de disciplinas a pagar, utilizando-se de fóruns para esclarecer as dúvidas, além da criação de um banco de questões que visassem pôr em prática os conteúdos das aulas. As ideias aqui elencadas, já são contempladas pela portaria que regulariza o sistema de progressão dentro do IFAL, sendo assim, são práticas que o Campus deveria ter a coragem e curiosidade de adotar, mesmo que de forma experimental, de forma a socorrer os alunos do triste destino da reprovação e evasão.

Claramente, esta é uma área de essencial importância para pesquisa voltada para melhoria do ensino não só no campus Murici, ou no Estado de Alagoas, mas no país de uma forma geral, tendo em vista que este tema encontra-se presente não apenas em Lei Federal, nem em normativos internos das instituições de ensino, mas na prática das instituições, que podem ser uma dificuldade a ser levada em conta no que diz respeito a seriedade do processo de ensino-aprendizagem destes estudantes e dos estudantes do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanilza de Jesus Azevedo. **A progressão parcial em parte da rede mineira de ensino**: a educação e seus caminhos. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 02 de setembro de 2020.

_____. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 25 de julho de 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. **Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf>

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**: relações possíveis. In: Anais do IX Seminário ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 29 de julho a 1º de agosto de 2012 | Caxias do Sul.

COSTA, Marco Antônio F. Da. **Metodologia da pesquisa**: conceitos e técnicas/Marco Antônio F. Da Costa, Maria de Fátima Barrozo da Costa. - 2ª Ed. - Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2.ed.-Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRAHAY, Marcel. **É Possível Tirar Conclusões Sobre Os Efeitos Da Repetência?** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000100010>>.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa. **O método dialético e suas possibilidades reflexivas**. 21 ed. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. Cadernos de Pesquisa, vol.41, no.144, São Paulo. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300007&script=sci_arttext&tlng=pt>.

IFAL. **Portaria nº 29/GR**, de 09 de janeiro de 2013. Regulamento da Reoferta de Disciplinas no Instituto Federal de Alagoas. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/pro-reitoria-de-ensino/reoferta-de-disciplinas-no-ifal-portaria-no-29-de-2013-e-anexos.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2020.

____. **Portaria nº 653/GR**, de 30 de março de 2017. Regulamentação das formas de Progressão Parcial nos cursos integrados no âmbito do IFAL. Disponível em: <<https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/ensino/legislacao-e-normas/arquivos-legislacao/pro-reitoria-de-ensino/progressao-parcial-nos-cursos-integrados-regulamento-portaria-no-653-gr-2017-ifal.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar sem reprovar**: desafio de uma escola para todos. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000300010>>.

MEDEIROS, Izabelle Emanuele Santos. **Análise da política de progressão parcial no IFRN – Campus Natal Central no biênio 2015-2016**. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A pedagogia da repetência**. Estudos Avançados, n. 125, p. 6-21, 1991. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>>.

WACHOWICZ, Lílian Anna. **A dialética na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional - v. 2 - n.3 - p. 171-181. 2001.

A PRÁXIS LIBERTADORA EM PAULO FREIRE: PRODUÇÃO DE SABERES DA RESISTÊNCIA

Cecilia Maria Mourão Carvalho ¹

RESUMO

O texto se constrói a partir das aulas do curso “Como Alfabetizar com Paulo Freire” oferecido pelo Instituto Paulo Freire, por meio da EaD Freiriana e tem o objetivo de analisar as práticas alfabetizadoras propostas e pressupostos do curso, na perspectiva da construção dos saberes da resistência. De cunho exploratório, busca na pesquisa bibliográfica e nas aulas do curso, resposta à seguinte questão: Tendo em conta a práxis libertadora em Freire, como as práticas alfabetizadoras podem ser planejadas no sentido de produzir saberes da resistência? Os resultados apontam que as abordagens do curso e a bibliografia utilizada reafirmam a autenticidade da práxis libertadora de Freire para construção de saberes da resistência no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Paulo Freire, Alfabetização, Práxis libertadora, Saberes da resistência.

INTRODUÇÃO

Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2002, p. 31)

A teoria do conhecimento freiriana abarca, em seus postulados, toda uma concepção de educação que se vincula ao exercício criativo e autêntico de uma práxis revolucionária e libertadora. A educação como prática da liberdade é constituída por uma significação comungada por sujeitos ativamente envolvidos no ato de conhecer, sejam eles educadores ou educandos. É dessa forma que a leitura do mundo e a leitura da palavra se interconectam e vão se constituindo elementos basilares da práxis libertadora rumo à desocultação da ideologia dominante, derrubando o “homem-objeto” e forjando o “homem-sujeito”.

Assim, já não há mais espaço para uma educação revestida de uma roupagem alienante, opressora e ocultadora de uma realidade social injusta e excludente. A educação

¹ Docente na Universidade do Estado da Bahia – Campus X. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB, cmourao@uneb.br;

bancária, é definida por Freire como uma concepção equivocada, já que os educandos são limitados em sua margem de ação a receberem apenas depósitos de conhecimentos que devem ser memorizados e repetidos. (FREIRE, 1987)

Na contramão, o horizonte da pedagogia freiriana é a conscientização e esta não pode existir fora da práxis, sem o ato ação-reflexão. “Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p. 15). Da mesma forma, a inserção crítica na realidade e alcance da conscientização não é de caráter individual, mas social, uma vez que o homem não é um ser abstrato, mas um ser concreto, situado em uma estrutura social, com uma leitura do mundo que é o ponto de partida para o trabalho educativo.

Uma vez contextualizada a questão pesquisa, cumpre expor o ponto de partida desse trabalho e seu objetivo. O texto se constrói a partir das aulas do curso “Como Alfabetizar com Paulo Freire” oferecido pelo Instituto Paulo Freire, por meio da EaD Freiriana, de dezembro de 2019 a maio 2020, e tem o objetivo de analisar as práticas alfabetizadoras propostas e pressupostos do curso, na perspectiva da construção dos saberes da resistência. Parte da seguinte questão norteadora: Tendo em conta a práxis libertadora em Freire, como as práticas alfabetizadoras podem ser planejadas no sentido de produzir saberes da resistência?

Nesse sentido, os saberes da resistência são aqueles que advêm da consciência crítica, construídos por meio de uma práxis dialógica e libertadora. Freire fala de resistência e indignação e do direito e dever dos traídos e enganados de se rebelarem contra as transgressões éticas de que são vítimas (FREIRE, 2002). Dessa forma, aduz que “[...] as resistências, a orgânica e/ou a cultural, são manhas necessárias à sobre-vivência física e cultural do oprimido”. (FREIRE, 2002, p. 31)

Por meio de Freire, entende-se que ação sobre o mundo compreende uma resistência crítica dos sujeitos às artimanhas da ideologia fatalista dominante. Assim, a superação da realidade injusta e opressora se torna a tarefa primordial da pedagogia crítica, que rejeita a acomodação, já que essa expressa a ‘desistência da luta pela mudança’.

METODOLOGIA

O trabalho tem caráter exploratório e o percurso da investigação envolveu algumas fases. Após escolha do assunto, formulação do problema de pesquisa e elaboração do plano que visa buscar as respostas às questões formuladas, partiu-se para o levantamento de material bibliográfico.

No contexto de produção do conhecimento, a pesquisa bibliográfica permite a busca de soluções para o problema de pesquisa. Gil (1994) considera que a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

No levantamento de material bibliográfico foram utilizados alguns livros relacionados ao objeto de estudo. Os principais foram os de Freire (1967; 1979; 1987; 2002) e as aulas do curso “Como alfabetizar com Paulo Freire”, organizado pelo Instituto Paulo Freire, por meio da EaD Freiriana (2019).

Foi realizada a leitura crítico, reflexiva e interpretativa, com identificação de informações e dados necessários para proceder à análise das proposições. Por fim a elaboração da síntese integradora, que é o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão do material de estudo.

Na estrutura do trabalho, num primeiro momento, apresenta-se os fundamentos freirianos da práxis alfabetizadora, em seguida discute a proposta do curso a partir de uma contextualização das concepções de alfabetização em Freire, por fim, apresenta o diálogo com outros fundamentos que configuram a reinvenção da práxis alfabetizadora articulada a uma perspectiva crítico-social e histórico-humanizadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 A PRÁXIS ALFABETIZADORA EM PAULO FREIRE

O termo práxis em Freire envolve outras categorias como dialogicidade, autonomia, ação-reflexão e é definido por Rossato (2010, p. 574) como “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”.

Freire define a práxis como “teoria do fazer”, “não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente”. (FREIRE, 1987, p. 72). Assim a compreensão de práxis em Freire, é contrária às ideias de alienação e domesticação, e culmina num processo de atuação consciente, “a práxis torna-se um produto sócio-histórico próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo”. (ROSSATO, 2010, p. 576).

Assim, o trabalho na alfabetização numa perspectiva freiriana, não acontece num vazio teórico, mas vem permeado de sentidos e significados para os sujeitos. Para que essa prática alfabetizadora não colida com os princípios de uma educação libertadora, há que se ter sempre como ponto de partida e de chegada a realidade social dos educandos, reconhecendo-os como sujeitos produtores de cultura e portadores de conhecimentos.

Para desenvolver a capacidade de ler criticamente o mundo e transformá-lo, as condições de conhecer melhor os sujeitos e seus contextos precisam ser criadas, o que exige aproximação crítica para identificar situações significativas. Nessa perspectiva o trabalho deve valorizar os saberes dos educandos e posicioná-los como protagonistas do ato educativo.

Foi assim que o Método Paulo Freire logrou êxito nos diversos contextos nos quais foi desenvolvido devido à proximidade com palavras e temas estudados, que faziam todo sentido para o educando, uma vez que este logo se identificava com os elementos do processo pedagógico. No tempo histórico no qual se utilizava apenas o “Ivo viu a uva” para alfabetizar tanto crianças, quanto adultos, Paulo Freire se viu profundamente incomodado e indignado com enorme quantidade de pessoas no Brasil privadas do direito de ler e escrever e, sendo alguém comprometido e intensamente implicado com as causas da classe trabalhadora, projetou uma prática alfabetizadora que ultrapassava a simples codificação/decodificação e ampliava a leitura do mundo do alfabetizando possibilitando-o ser sujeito de sua própria história.

A ampliação da leitura do mundo envolve o diálogo tornado ação política e transformadora. Pensar a formação do educando para além do aprendizado da leitura e da escrita, é se entrelaçar às dinâmicas mobilizadoras que, sensivelmente e amorosamente, percebem os sujeitos para além de suas necessidades imediatas.

A defesa de uma prática que inclua e não que enquadre, é uma lógica que vem permeada de sentido e repleta do compromisso para com aqueles que tem visto a negação

de direitos se acirrar nos últimos tempos. As estratégias didáticas delineiam os caminhos para uma aprendizagem significativa, que contribui para ampliação da leitura de mundo dos educandos a partir do diálogo, da “Pedagogia da Pergunta”, que cria um “cerco epistemológico” de forma a promover o “conflito cognitivo” e levar o educando à reflexão e compreensão da realidade, tendo em vista sua transformação.

A perspectiva freiriana concebe o ato de alfabetizar como um processo libertador e pensar libertação implica em pensar alienação. A educação precisa assumir a responsabilidade pela “conscientização” e o educador tem um papel preponderante no que diz respeito às “sucessivas análises da realidade”, processo permeado pelo diálogo, pelo respeito, pela amorosidade e também pela “justa raiva” como diria Freire.

As práticas de leitura na alfabetização constituem temática de extrema relevância para os alfabetizadores, já que propostas significativas de leitura são necessárias tendo em vista a inserção na cultura letrada. A alfabetização com o ba-be-bi-bo-bu se utiliza de pseudotextos que só fazem sentido no contexto escolar, para a mecânica de memorização das famílias silábicas e de um vocabulário restrito, mas a leitura na perspectiva freiriana vai muito além da decodificação do código escrito. O educando vai ampliando sua leitura do mundo pela observação atenta e crítica do que ocorre a sua volta. Em Freire, o ato de ler “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, assim novas cartilhas são construídas, mas com a autoria daqueles que vão criticamente se tornando sujeitos de sua própria história.

Quando Freire nos deixa em 1997, Frei Betto escreve

‘Ivo viu a uva’, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com o seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Ivo não viu apenas com os olhos. [...] Ivo viu também que a uva é colhida por bóia-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que ganham melhor. Ivo aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Ivo sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. [...] Ivo viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Ivo que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre texto e contexto do autor e do leitor que Ivo extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Ivo que importa. Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico. [...] Agora Ivo vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio de 1997. [...]

Frei Betto apresenta ternamente, em poucas linhas, as ideias basilares de toda a proposta educativa de Freire. O homem como sujeito de sua própria história, produtor de

cultura, valorizado em seus saberes, capaz de ampliar sua leitura de mundo por meio de uma educação libertadora, em interação com os outros e com o mundo que o circunda, afinal é a práxis do sujeito que importa, seja no início ou no fim do aprendizado.

O estudo sobre a atualidade do legado de Freire, evidencia que muitas barreiras, no ensino da leitura, ainda não foram transpostas. Por razões técnicas, políticas ou epistemológicas, a educação e os educadores ainda caminham cambaleando e sendo alvejados por propostas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não dão o devido valor à formação proposta por Freire, pois estão a serviço de interesses mercadológicos. A quem interessa formar cidadãos críticos e participativos, que descubram em seu percurso formativo que é insuficiente ver apenas a uva? Freire afirma que “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. (-2002, p. 38).

Numa proposta freiriana de alfabetização, a leitura é o ponto de partida para todo aprendizado, daí a importância de estar conectada com a magia da descoberta também no ambiente escolar. A leitura na escola precisa fazer sentido e ter um objetivo assim como é na sociedade letrada.

Sobre o trabalho com os gêneros textuais, partindo da premissa de que alfabetizar é adentrar à cultura escrita, os materiais precisam ser ricos em informações, o que não ocorre com a cartilha. É nessa mesma perspectiva que Lerner (2002) afirma

Ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. (LERNER, 2002, p. 15)

Formar leitores e escritores, não só de palavras, mas do mundo, só é possível por meio da utilização de textos que, devidamente inseridos em um planejamento, ofereçam a possibilidade de formar cidadãos da cultura escrita. O trabalho ultrapassa o espaço da sala de aula e invade os corredores e pátio da escola, por meio de jornais murais, exposições... e vai muito além, alcança as famílias e toda a comunidade num movimento de construção e reconstrução dos saberes que circulam socialmente. Novamente Lerner contribui para o debate quando assevera que

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 18)

O que faremos com os conhecimentos que construímos? Nesse sentido, a transformação da escola e das práticas alfabetizadoras está em nossas mãos, como afirma Lerner, é uma responsabilidade que precisamos assumir.

Pode-se observar que a perspectiva freiriana de alfabetização na atualidade não se resume às práticas desenvolvidas em Angicos, mas incorpora as contribuições das pesquisas que não se limitam a uma alfabetização como ato mecânico de memorização, antes consideram os sujeitos, seus saberes e construções a respeito da escrita que iniciam muito antes do acesso à escola.

2 FUNDAMENTOS PROPOSTOS NO CURSO “COMO ALFABETIZAR COM PAULO FREIRE”

A alfabetização continua sendo um grande desafio no Brasil de 2020 com mais de 11 milhões de analfabetos (IBGE, 2019). Pensar na alfabetização, numa perspectiva emancipadora e humanizadora, é reafirmar a atualidade do pensamento freiriano e a pertinência do mesmo para nosso contexto atual, proposta que foi abraçada pelo Instituto Paulo Freire ao oferecer o Curso “Como Alfabetizar com Paulo Freire”.

O Curso, por meio de dezesseis videoaulas, divididas em dois módulos, debateu temáticas relacionadas à alfabetização numa perspectiva freiriana: O método Paulo Freire, a leitura do mundo, o universo vocabular, a palavra geradora, o tema gerador, o diálogo, a conscientização, a politicidade do ato educativo, a psicogênese da língua escrita, a etnomatemática, a oralidade, práticas de leitura e escrita, avaliação, os gêneros textuais, as múltiplas linguagens, materiais didáticos e outras temáticas que perpassaram a discussão desses temas centrais. Além das videoaulas na plataforma do curso havia fóruns para discussão, postagem de comentários reflexivos e interação com os cursistas e professores do curso.

As aulas aproximavam os cursistas da teoria do conhecimento freiriana por meio de testemunhos vivos e expoentes do pensamento de Freire no Brasil e no mundo, que tiveram uma relação direta com o mesmo enquanto desenvolvia seu trabalho e produzia suas reflexões acerca da educação libertadora, dentre eles, Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Ângela Antunes, Sônia Couto, Sheila Ceccon, que apresentaram facetas importantes da alfabetização, considerando o legado freiriano.

No processo de reflexão a respeito das concepções freirianas da educação como prática da liberdade, recorreu-se a outros pesquisadores/pensadores que dialogam com Freire e contribuem para refletir sobre a alfabetização no contexto capitalista produtor de desigualdades e exclusão. Assim como Freire, Garcia (2004) compreende que a questão do analfabetismo e da alfabetização está atrelada a um projeto de sociedade excludente ou incluyente e não há dúvidas de que o projeto neoliberal hegemônico é excludente. Garcia afirma que o processo de alfabetização deve se constituir

num rico processo de potencialização dos historicamente condenados ao analfabetismo, sujeitos que vão construindo a sua autonomia no processo de alfabetização, tornando-se autoconfiantes e capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavras. (GARCIA, 2004, p. 27)

Freire coloca que é típico do discurso neoliberal defender o ensino puramente técnico, entendido como mera transmissão de certos conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência. A educação defendida por Freire é contrária às práticas “bancárias” desumanizantes de uma educação que adestra, domestica e doutrina. O horizonte da educação como prática da liberdade é a conscientização, a humanização, a emancipação e a construção dos saberes da resistência. Freire expõe que

o processo de alfabetização política, como o processo linguístico, pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro. (FREIRE, 1979, p. 16)

Ao testemunhar o método Paulo Freire, na primeira aula, Carlos Rodrigues Brandão, imprime um caráter muito singular ao diálogo de abertura, “coletivizando solidariamente” saberes iluminados pela filosofia educacional freireana na qual a amorosidade, a politicidade, a criticidade, a conectividade e outros princípios estão presentes.

Os círculos de cultura subverteram a lógica autoritária e hierarquizada da educação tradicional, na perspectiva de valorização da cultura popular e inclusão dos marginalizados vistos como chagas para a sociedade. Permitir ao povo dizer a sua palavra, escrever seu pensamento e transformar sua história nunca esteve nos planos da classe dominante, daí o exílio de Freire e esvaziamento político-ideológico de sua proposta no período da ditadura militar. Nesse sentido, os ataques à Freire nesse nosso triste momento

político e histórico, só acontecem por ele ter se posicionado a favor dos “esfarrapados do mundo”.

Ao discutir a alfabetização como Cultura e a educação intertranscultural, Paulo Roberto Padilha explora o conceito de intertransculturalidade a partir de homenagem de Carlos Rodrigues Brandão ao lavrador Antônio Cícero. O diálogo entre Brandão e Ciço, é registrado no livro “A questão política da educação popular” (1986) no prefácio e no posfácio, destacando o modo de viver e conceber a educação desse lavrador. Sobre a função social da escola, sabe-se da pouca inserção da cultura popular em seus currículos e com isso afasta-se dos ricos saberes do povo camponês, indígena, quilombola, dentre outros. Nas palavras de Ciço sobre o que é educação:

[...] não é só pra ensinar aquele ensininho apressado, pra ver se velho aprende o que menino não aprendeu. Então que podia ser um tipo duma educação até fora da escola, sala. Que fosse assim dum jeito misturado com o-de-todo-dia da vida da gente daqui. Que podia ser um modo desses de juntar saber com saber e clarear os assuntos que a gente sente, mas não sabe. [...] Pra toda gente saber de novo o que já sabe, mas pensa que não. Parece que nisso tem segredo que a escola não conhece. (CIÇO APUD BRANDÃO, 1986, p. 197)

Esse jeito misturado, de juntar saber com saber é a exata proposta freiriana de conceber a educação em sua dimensão política, humanizadora e emancipadora. A escola, na maioria das vezes, tem reduzido a educação escolar à mera reprodução. Brandão argumenta que só podemos ser praticantes da Educação Popular quando acolhemos a pessoa do outro, a cultura, os saberes, os diferentes de mim, para dialogar. Assim a prática pedagógica se enriquece, pois somos capazes de incorporar outras culturas.

O curso trouxe à tona várias situações que evidenciam violação aos direitos humanos e a gramática social da desigualdade, tão recorrente no Brasil. Jessé Souza (2004, 2009) reflete acerca do processo histórico de naturalização das desigualdades e produção de subcidadãos no Brasil. Souza (2004) desenvolve uma tese que pretende explicar o porquê nos “confrontamos com solidariedades verticais, baseadas em critérios de favor e subcidadania para a maior parte da população e no abismo material e valorativo entre as classes e os grupos sociais que compõem nossa sociedade”. Já quando justifica a utilização do termo ralé em seu livro “Ralé brasileira: quem é e como vive” (2009), explica que sua intenção não é

ofender essa classe social tão sofrida e humilhada, mas para provocar e chamar a atenção para o abandono social e político “consentido por toda a sociedade”, de toda uma classe de indivíduos “precarizados” que se reproduz há gerações enquanto tal. Essa classe social, que é sempre esquecida enquanto uma classe com uma gênese e um destino comum, só é percebida no debate público como um conjunto de “indivíduos” carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais [...]. (SOUZA, 2009, p. 21)

Os argumentos de Souza quanto à caracterização daqueles que Freire nomeou “esfarrapados do mundo”, são sujeitos com percursos sociais próprios, sujeitos dos direitos humanos. Arroyo (2007) alerta a respeito da urgência de mudarmos o olhar a respeito desses sujeitos, reconhecendo suas trajetórias perversas de exclusão social, “de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência”. (p. 24)

3 A REINVENÇÃO DA PRÁXIS ALFABETIZADORA DE FREIRE

O diálogo com outros fundamentos teóricos por meio do curso cumpre uma tarefa que Paulo Freire impôs aos educadores: não repeti-lo, mas reinventá-lo.

A experiência com a alfabetização de jovens, adultos e idosos numa perspectiva freiriana foi apresentada em diálogo com as contribuições do construtivismo e do socioconstrutivismo. A reinvenção da metodologia freiriana inclui as contribuições de Ferreiro, Teberosky e de Vigotsky na intenção de superar o trabalho com a silabação, com viés cartilhesco.

Sobre a construção da escrita, as contribuições da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky, foram apresentadas para evidenciar que existe um percurso de construção do sistema de escrita alfabético que vai muito além do aprendizado estanque de letras, sílabas e palavras. Tanto crianças quanto adultos constroem hipóteses sobre a escrita, independente de nível socioeconômico, tal perspectiva desloca a centralidade do como ensinar (métodos) para como o educando aprende e quais conhecimentos já construiu, até antes de acessar a escola. A capacidade de aprendizagem do ser humano não poderia mais ser menosprezada ou justificadas por teorias do déficit, já que indistintamente, todos os seres humanos são dotados da capacidade de pensar, refletir e construir hipóteses muito peculiares a respeito da escrita.

O papel do professor é primordial, no sentido de realizar as mediações e intervenções adequadas para que haja avanços nas hipóteses de escrita, o que exige planejamento, cuidado e compromisso com o desenvolvimento do educando, um dos princípios que Freire bem ressalta em Pedagogia da Autonomia.

O trabalho com as práticas de escrita no processo de alfabetização constitui um grande desafio para o educador, principalmente porque não se pode mais admitir escritas mecânicas, desvinculadas do trabalho com o texto e o contexto. A princípio, o educador vai se deparar com certa resistência do educando, já que ele não escreve convencionalmente e vai dizer à professora que não sabe escrever. No entanto, o processo de construção da escrita envolve reflexão e criação de hipóteses sobre como se escreve, por parte do educando. Assim ele já é portador de um conhecimento prévio, que deve ser levado em consideração em todo o processo de construção da base alfabética. Sabendo disso o educador vai encorajá-lo a colocar no papel “do jeito dele”, o que possibilitará conhecer a hipótese de escrita com a qual está trabalhando naquele momento, tendo em conta a Psicogênese da língua escrita.

A partir daí o professor planejará um trabalho sistemático para que o educando descubra a relação fonema e grafema, por meio de listas do mesmo campo semântico e crachás, por exemplo. As convenções da escrita serão trabalhadas durante todo o processo de produção de textos. Para tal, tanto educadores quanto educandos, devem ter lucidez quanto às questões: Escrever para quê? Escrever o quê? Escrever como? O papel do professor, nesse processo de acompanhamento do desenvolvimento da escrita do educando é contínuo, exigindo planejamento, problematização e intervenções pontuais para que o educando avance em suas hipóteses sobre a escrita. Dificilmente isso ocorrerá se o professor ficar como expectador, sem planejar atividades e situações didáticas, sem selecionar recursos e sem fazer intervenções para provocar reflexões sobre a escrita.

Nesse sentido, as reflexões a respeito do papel das múltiplas linguagens na alfabetização evidenciam a necessidade da arte nas práticas educativas, o que remete à leitura de Mészáros (2006) em seu conceito de educação estética, que, segundo ele, é uma tentativa de enfrentar a “desumanização dos processos educacionais na sociedade capitalista”. Tal sociedade cria homens rudes, cujos sentidos físicos e mentais são capturados pela lógica capitalista do “ter” se sobrepondo ao “ser”, a que Mészáros denomina, apoiado em Marx, de “alienação capitalista de todos os sentidos” que precisa ser superada para produção do homem “na total riqueza de sua essência, o homem

plenamente rico e profundo”. Penso que tais contribuições cabem perfeitamente na acepção freireana de educação como contributo à humanização e construção de um outro modelo de sociedade.

A situação de violação de direitos humanos, nega ao homem a possibilidade de viver a vida em sua plenitude, retira-lhe a sensibilidade para apreciar o belo, seja na natureza, em algum espetáculo ou obra de arte, já que os anseios e preocupações pela sobrevivência imediata tiram-lhe essa oportunidade. A escola democrática percebe essa lacuna e tenta trabalhar na contramão de uma sociedade que ainda vê a educação como preparação para o mercado de trabalho, não valoriza a cultura e a arte e despreza as ciências humanas e sociais. Essa é a triste realidade que vivemos hoje no Brasil. Heller (1994) apud Duarte (2010, p. 155) expõe que “a arte por si só não pode humanizar a vida, porém quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e a dos demais também em outros níveis – o nível político, moral etc., a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação”.

Mészáros expõe que a “rudeza” não é uma fatalidade da natureza, mas é artificialmente produzida nas condições do capitalismo e afirma que o remédio não pode estar divorciado do mundo real dos homens e dos processos sociais, coadunando com Freire no que diz respeito à cotidianidade, de suma importância para o educador, pois é onde se fundam as resistências dos oprimidos.

A perspectiva freiriana parte do princípio de que se educa com o corpo inteiro, com sensibilidade, afetividade e emoção. Muito interessante são as rodas de conversa com os educandos como momento cultural para socialização de leituras, passeios, espetáculos, filmes...

Outra questão são os conteúdos, os materiais e metodologias utilizadas considerarem os direitos humanos e os programas propiciarem um ambiente capaz de vivenciá-los. Nessa direção, é necessário pensar nos materiais disponíveis, os quais podem ter finalidade didático-pedagógica significativa e ainda contemplar temáticas de interesse imediato dos educandos, estimulando-os à participação, desde as crianças da educação infantil aos jovens, adultos e idosos da Eja.

Tais ações são necessárias a uma educação libertadora e ao fortalecimento das contribuições freireanas ao processo de leitura que ultrapasse as barreiras impostas por práticas tecnicistas e autoritárias, já que “[...] uma educação progressista jamais pode [...],

em nome da ordem e da disciplina, castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser” (FREIRE, 2000, p. 33).

Na perspectiva de que todos são sujeitos de direitos, a atitude participativa será decisiva na garantia dos mesmos. Dessa forma, ocupar espaços de participação existentes e criar outros, dentro e fora da escola, é um exercício que precisa ser apreendido no ambiente educativo da sala de aula.

Freire aduz que a democracia, antes de ser forma política, é forma de vida, caracterizada por forte dose de “transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.” (FREIRE, 1967, p. 81). A participação se coloca como cerne do processo de democratização e foi essa noção que guiou a defesa da educação como prática da liberdade.

O educador progressista terá o comprometimento necessário ao ato de ensinar, condição que suscitará a produção de criativas e produtivas aulas já que, como nos ensina Freire (2002, p. 38) “o espaço pedagógico é um texto para ser permanentemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”. A educação humanista, proposta por Freire, parte do compartilhar a leitura do mundo para a construção e reconstrução de conhecimentos e não sua acumulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incursão nos conteúdos e reflexões sobre as aulas do curso “Como alfabetizar com Paulo Freire” permite afirmar que as abordagens foram unânimes em reafirmar a autenticidade da práxis libertadora no processo de alfabetização para construção de saberes da resistência.

As aulas dialogam entre si a partir de uma mesma semântica, concretizar nas práticas pedagógicas os princípios freirianos de uma educação como prática da liberdade. As práticas alfabetizadoras propostas partem sempre de uma unidade com sentido, o texto. O texto condensa todos os elementos necessários ao trabalho com a alfabetização. Para muito além de letras, sílabas, palavras e frases, a alfabetização por meio dos textos, agrega sentido a esses elementos que devem ser explorados, cada um em suas

particularidades, mas envolvidos no contexto maior de discussão de seus sentidos. Tal contexto abarca todo um conjunto de leituras que o texto permite, desde a distinção das características do gênero até suas intencionalidades. Esse é um processo muito interessante que só tem possibilidade na interação e no diálogo entre educador e educando.

Partindo da proposição inicial de analisar as práticas alfabetizadoras propostas e os pressupostos do curso “Como Alfabetizar com Paulo Freire”, conclui-se que a práxis libertadora em Freire é uma profícua construtora de saberes da resistência. Saberes necessários em nosso contexto atual, tendo em vista os ataques à educação pública, à concepção freireana de educação, à democracia e à classe trabalhadora. Tais saberes envolvem a leitura do mundo e a leitura da palavra e a convicção de que “mudar é difícil, mas é possível”. E esse campo de possibilidades é um alento e uma aceno esperançoso para uma atuação rumo ao mundo que queremos. Decerto um mundo que seja o oposto dos tempos obscuros que estamos vivendo, nos quais, o exercício crítico da resistência de cada sujeito é necessário.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50

BETTO, Frei. Paulo Freire: leitura do mundo. In BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de Textos - Módulo 3.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues BEZERRA, Aida (Orgs). **A questão política da educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vigotski e Lukács. DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas SP: Autores Associados, 2010. p. 145-163

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos Olhares sobre alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Panorama Educação. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em dez. de 2019.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Curso “Como alfabetizar com Paulo Freire“. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. (16) Videoaulas.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MÉSZÁROS. Istvan. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PADILHA, Paulo R. (Org.). **Caderno de formação: como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 574-576

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. A gramática social da desigualdade brasileira. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Vol. 19 Nº. 54, Fevereiro/2004, p. 79-96

A SOBERANIA DA LÍNGUA DE SINAIS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ATENDER ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA NO MUNICÍPIO DE BELÉM: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carla Georgia Travassos Teixeira Pinto¹

RESUMO

Neste artigo, debate-se o papel da relação no processo de ensino-aprendizagem de discentes surdos em uma escola da periferia no município de Belém. No cenário desenvolvido, a professora é deficiente auditiva surda parcial, oralizada e usuária da Libras, lotada em sala de leitura, que atende além de discentes ouvintes, cinco discentes surdos, todos cinco comunicam-se somente em Libras- Língua Brasileira de Sinais. A comunicação entre a professora e os alunos surdos acontece em Libras- língua brasileira de sinais como L1 e língua portuguesa como L2. Com base na concepção sociointeracional da linguagem em conformidade com Moita Lopes (1986); Freire (1999), Lodi e Moura (2006), entre outros. Consideramos que a possibilidade de diálogo entre os diversos componentes da turma pode favorecer aos discentes surdos aprenderem e a assimilarem a língua portuguesa. Como resultado alcançado, ficou provado que a situação de existir cinco alunos surdos utilizadores da língua de sinais (Libras) matriculados e em uma sala de aula junto com alunos ouvintes outorgou a todos desenvolver uma prática cooperativa, desta forma estes não ficaram isolados. Ademais, a língua de sinais ganhou visibilidade na respectiva instituição de ensino. Outrossim, a relação entre a professora surda parcial e seus discentes surdos revelou-se bastante significativa para o aprendizado desse grupo.

Palavras-chave: Língua portuguesa; Libras; Relação; Surdez; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa encontra-se sendo objeto de investigações e estudos direcionados a Linguística aplicada, sobretudo quando se refere aos assuntos em redor da utilização da língua, dos processos de ensino e aprendizagem, ao compreender que é um domínio interdisciplinar, intercessor de análise na demanda da resolução de complicações a respeito da linguagem como componente processual, de modo que pode ser constatado por Lopes (1996). Em meio as inúmeras necessidades, ponderamos em referência ao estudo da Língua Portuguesa como língua materna. Não obstante, o cerne pode ser substituído para concentrar nossas indagações de estudo. As quais abraçam o ambiente social e educativo, compreendendo-a como segunda língua. Nessa situação em particular fundamenta-se em matéria orientada para educação de surdos.

A aprendizagem da Língua Portuguesa para os indivíduos surdos, como segunda língua, é profundamente abstrusa, uma vez que abrange particularidades linguísticas, sociais,

¹ Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA), carlageorgia24@yahoo.com.br

educativas e histórica, porquanto aqueles conquistam a Libras- Língua Brasileira de Sinais, como primeira. A dificuldade não está centralizada na concepção de deficiência ou problemas de aprendizagem, mas na distinção da composição linguística das duas línguas e no procedimento de conquista e aprendizado experimentado pelos sujeitos surdos. Nesse contexto, podemos afirmar que compreender os delineamentos de familiaridade, os ambientes sociais de utilidade e de movimentação da Língua Portuguesa e as relações habituais são aspectos relevantes nesse processo. O conjunto de questões localiza-se em como são produzidas essas experiências, visto que os surdos demandam da competência linguística das duas línguas, de Sinais e Portuguesa, para a concretização da relação efetiva em sociedade.

A organização de uma língua outorga a sociabilização e a civilidade. Para os indivíduos surdos, isso se produz fundamentado na Libras, no Brasil, que assentira a sua evolução linguística, cognitiva e social. A língua é de essencial relevância para o homem, em razão que é alicerçado nela que o mesmo pode se coletivizar com seus semelhantes; edificar sua personalidade; assimilar os distintos conhecimentos inerentes às condutas sociais. Deste modo, a Libras, compreendida como primeira língua do indivíduo surdo, consagrasse como caminho de conhecimento por primazia, que será admitida como ferramenta para assimilar a metalinguagem da segunda língua e de outras línguas a que o indivíduo tenha aproximação, como nos chama atenção Rodrigues et al. (2004).

Diante dessa realidade podemos afirmar que diversos estudos evidenciam as inúmeras dificuldades que a instituição escolar inclusiva atravessa na contemporaneidade, dentre as quais aludimos a ausência de preparo dos docentes para trabalhar atendendo os princípios da inclusão, a falta de infraestrutura da escola para recepcionar os alunos com necessidades especiais e os diversos problemas de aprendizagem indicados por esses discentes.

Mencionando especialmente a inclusão de discentes surdos nas escolas regulares, as questões existentes são diversas, porém destacamos que um dos grandes obstáculos, nessa situação, está associada à linguagem, sobretudo pelo fato de muitos docentes ouvintes e discentes surdos dialogarem em códigos distintos, a saber: língua portuguesa para os primeiros e Libras- língua brasileira de sinais para os segundos.

Nesse cenário, como a língua falada não se apresenta como uma ferramenta eficaz para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, outros princípios devem ser considerados e avaliados. Podemos afirmar que um deles é a relação entre os diversos participantes que

consideramos como componente importante, Não obstante, é relevante verificar se essas relações conduzem o discente surdo a compreender e entender o que está sendo ensinado.

Tendo como direção a perspectiva denotada por vários pesquisadores (STRONG, 1988; AMORIN, 2004; CARVALHO, 2005) que compreendem que a Libras é a língua materna do surdo e a língua portuguesa deve ser ensinada e percebida como língua estrangeira (LE), consideramos, nos resultados da pesquisa aqui tratada, uma sala de leitura de uma escola pública na periferia de Belém na qual há cinco discentes surdos estudando. Investigamos se as relações que acontecem entre os diversos protagonistas, nesse enquadramento, denotam algum benefício, sucedendo em algo assertivo para o processo de ensino-aprendizagem desses discentes.

1. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONAL DA APRENDIZAGEM DE DISCENTES SURDOS

Freire (1999) declara que o insucesso no processo de ensino-aprendizagem de línguas para discentes surdos deve ser confrontado a partir de uma proposição cingida nas reais necessidades do estudante surdo, para quem, a Libras é a primeira língua e a língua portuguesa é a segunda língua com finalidades sociais estabelecidas. Assim sendo, o português seria lecionado como uma língua instrumental com o propósito de desenvolver nos discentes surdos habilidades de leitura e produção escrita.

Alicerçado nos estudos produzidos por Moita Lopes (1986), Freire (1999) preconizam um currículo para o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos, que possui como sustentação teórica uma interpretação sociointeracional da linguagem. Por intermédio dessa visão, leva-se sobretudo em conta o que se compreende, a língua portuguesa nesse caso, e a aplicação que operamos desse conhecimento quando trabalhamos em sociedade. É valoroso acreditar que, a partir de um estipulado ambiente e com definidos interlocutores. Isso revela que o uso da linguagem não acontece em um vácuo social.

Tendo como pressuposição a interpretação de linguagem mostrada, argumentamos em favor que o processo de ensino-aprendizagem deve, também, ser compreendido a partir do ponto de vista sociointeracional, que estabelece que o conhecimento deve ser edificado por todos os protagonistas envolvidos no processo: docente e os discentes. Mencionando Vygotsky (1989), Freire (1999) admitem que, alicerçado nessa visão, a relação de aprendizes e semelhantes mais competentes (o docente ou outros aprendizes), na dedicação em conjunto de solução de atividades, investigando o nível real que o discente surdo está e o seu nível potencial

para assimilar. Destarte, o processo de relação em sala de aula deve ser compreendido em todo seu enredamento, contornando as adversidades e êxitos no entendimento, combinação das diversas perspectivas e administração da relação dos participantes até que o conhecimento seja partilhado.

Ao aludir Moita Lopes (1986), de acordo com a interpretação sociointeracional de aprendizagem, usamos três tipos de cognição ao longo do processo de edificação de significado: sistêmico, de mundo e organização da disposição textual.

O conhecimento sistêmico é aquele que abarca os inúmeros níveis da organização linguística: léxico-semântico, fonético-fonológico, sintático e morfológico. Os sujeitos, ao comandarem esse tipo de conhecimento, constroem textos orais e escritos, a partir de opções gramaticais apropriadas. Eles compõem conteúdos com fundamento no nível sistêmico da língua.

A compreensão de mundo está relacionada ao conhecimento convencional que os sujeitos possuem acerca das coisas do mundo, compreensão esta que é produzida para o processo de aprendizagem condicionado na memória em blocos de conhecimentos. Esse pré-conhecimento de mundo se refere às experimentações produzidas ao longo da vida. Assim sendo, ele se diferencia de pessoa para pessoa.

A cognição da arrumação da disposição do texto se refere a maneira que a informação é estruturada em distintos tipos de textos, sejam eles orais ou escritos (descrições, entrevistas, cartas, narrativas etc.). O controle desse conhecimento contribui na criação e entendimento de textos.

Esses são os conhecimentos, que em conformidade com Freire (1999) os sujeitos da relação utilizam na criação e também no processo de combinação de significados, seja no enunciado oral ou escrito. Essa habilidade em que os sujeitos se apoiam no discurso é especialmente definida por quem elas são, pelo período em que vivem e pelos ambientes onde operam.

Ressaltamos que a compreensão do processo de aprendizagem parte da certificação de que o discente sempre correlaciona o que quer aprender com aquilo que já possui conhecimento. Isto é, o discente, no decorrer da edificação do conhecimento, empenha-se para alcançar aquilo que deseja aprender, delineando a partir do que já sabe no novo. Isso quer dizer que o discente colabora de modo decisivo na missão de aprender uma segunda língua, uma vez que parte do

conhecimento que possui de sua primeira língua, do seu pré-conhecimento de mundo e dos tipos de textos com os quais está acostumado.

Fundamentado no debate, Freire (1999) aborda inquiuições acerca do conhecimento que o surdo possui em relação a sua primeira língua que é a Libras, relevante elucidar que o feedback irá variar em cada caso.

Não obstante, comprovamos que o trabalho com o discente surdo não se embaraça quando nos encontramos com essas privações. Nessas circunstâncias as quais o discente surdo não consegue realizar a relação entre os conhecimentos novos da segunda língua aos que já detém de sua primeira língua, faz-se necessário que ele obtenha mais esclarecimentos acerca da composição linguística da língua-alvo, tanto no padrão semântico-lexical quanto no sintático-morfológico. À vista disso, o elemento fonético-fonológico não será laborado, visto que, na proposta de ensino de português como segunda língua para discentes surdos denotado por (FREIRE, 1999, p. 29) “o objetivo é o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita”.

Neste sentido, não podemos afirmar que não existem problemas para o discente surdo compreender o vocabulário, a morfologia e a sintaxe da língua portuguesa, contudo, o conhecimento de mundo se diferencia de pessoa para pessoa e, justamente isso será fundamental na organização do conhecimento edificado em sala de aula através de um procedimento de combinação com a primeira língua do discente surdo que é a Libras. É relevante salientar que as práticas de ensino-aprendizagem de uma língua instrumental, orientadas para as competências de leitura e produção de textos, normalmente fazem uso da primeira língua dos aprendizes como procedimento de instrução.

Ao examinar a questão da edificação do conhecimento do discente na arrumação do texto, testemunhamos que o discente se fundamenta nos gêneros textuais que já possui familiaridade, que estão ao seu redor e possuem representatividade em seu mundo. No caso do discente surdo, essa ação se revela mais complicada, a julgar pela realidade de que sua primeira língua (Libras) não possui registro escrito, se reverberando no espaço visual. Ainda assim, no seu dia a dia, o sujeito surdo está rodeado de textos escritos (outdoors, panfletos, cartas, receitas médicas, bulas de remédios, jornais etc). |Freire (1999) declara que é imprescindível que seja disponibilizado ao discente surdo todos esclarecimentos necessários acerca da sistematização textual da língua portuguesa, para que esse entendimento possa ser conectado sempre que este necessitar confrontar com as inúmeras ocorrências de compreensão de texto.

Ademais, não podemos olvidar-nos de que a grande maioria dos docentes das instituições públicas não conhecem em profundidade a Libras. Na tessitura dessa narrativa, comprovamos a relevância da língua de sinais como caminho de conhecimento e esta deve ser reconhecida pelos docentes e pela instituição de ensino. Isso consisti em afirmar que se faz necessário assegurar aos docentes cursos de língua de sinais e/ou a existência de interpretes de Libras em suas salas de aula, sempre que necessário. No próximo item iremos caracterizar o ambiente pesquisado.

2. A ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

A escola onde a pesquisa foi produzida, é localizada na periferia no município de Belém, com 1.878 alunos regularmente matriculados distribuídos em todas as séries do ensino fundamental, esta instituição funciona em quatro turnos, em razão da grande demanda da comunidade do Parque União. Neste contexto, atuamos nesta instituição de ensino como professora concursada, lotada na sala de leitura, importante salientar que somos deficiente auditiva parcial com surdez profunda no lado direito e, surdez moderada no lado esquerdo, com uso contínuo de aparelho auditivo, contudo dominamos a oralidade com fluência e a língua de sinais (Libras), fazemos parte de um CRAS dos surdos do Estado do Pará.

Prosseguindo, iniciamos um trabalho nessa instituição com discentes surdos há aproximadamente sete anos, em sala intitulada “sala de leitura”, uma sala frequentada por todos os discentes matriculados na respectiva instituição de ensino, incluindo discentes surdos. Atendemos todas as turmas que funcionam no horário da manhã e no intermediário. Ressaltamos que os discentes surdos auferem auxílio nas atividades produzidas em sala de aula e tiram as suas interrogações em relação aos conteúdos de algumas disciplinas, sobretudo os referentes a língua portuguesa.

Como já mencionamos a coleta de dados aconteceu na “sala de leitura” com discentes 5º e 6º ano no período matutino justamente escolhemos essas turmas por haver três discentes surdos matriculados no 5º ano e dois alunos surdos no 6º ano.

Nesse enquadramento, nosso segundo passo foi buscar informações com os alguns docentes, continuamente iniciamos o processo de análise da relação dos discentes surdos com os ouvintes e discentes surdos com os respectivos docentes regentes de sala de aula.

Os cinco discentes surdos com laudos de surdez profunda bilateral (duas meninas e três meninos) todos se comunicam por intermédio da Libras. Roberta, Maria, Renato, João e Arnaldo (todos os nomes são fictícios para manter incógnitos os sujeitos dessa pesquisa). A

professora lotada em sala de leitura surda parcial, usuária de aparelho auditivo oralizada e fluente em Libras.

Na seção subsequente, relatamos alguns diálogos e interações nossa com os respectivos discentes acima mencionados e discentes surdos-discentes ouvintes no decorrer de algumas atividades. Consideramos importante reunir os cinco discentes surdos e nos surpreendemos o quanto as interações entre eles são profundas e significativas para a compreensão e o progresso, por parte dos discentes surdos, na atividade proposta. Em seguida, analisamos a continuidade dessa atividade que é realizada entre os discentes com a nossa colaboração, em sala de leitura.

3. METODOLOGIA

Expresso, abaixo, uma etapa dessa experiência, quando preparada uma atividade cujo o conteúdo é “pronomes”, escrevemos no quadro branco que pronomes são palavras que acompanham os substantivos, podendo substituí-los (direta ou indiretamente), podendo também retomá-los ou se referir a eles, as funções gramaticais e os principais tipos de pronomes.

Imediatamente Renato, João e Arnaldo comunicam-se em Libras, Roberta e Maria começam a fazer a interação entre eles se comunicando por intermédio da Libras, nesse interim continuamos a esclarecer o que vem a ser “pronomes”, os seus significados, as classificações etc. Importante salientar que todo o tempo nos comunicamos através da Libras. Em continuidade colocamos algumas frases incompletas no quadro branco, dando sequência colocamos os pronomes em um quadro ao lado e, solicitamos que todos escrevessem em seus cadernos as frases completando com os pronomes que mais estivessem adequados para as respectivas frases.

Professora: “Aqui vocês vão escolher um pronome e colocar nas frases abaixo”

Professora: “Entenderam?”

Professora: “Que pronomes vocês escolheram para a primeira frase”?

Professora: Começamos a olhar os cadernos dos discentes surdos. Renato chama nossa atenção e pergunta se realizou as atividades corretamente. A partir deste momento Maria afirma ter algumas dúvidas, mas manifesta um certo constrangimento em falar diante dos colegas. Neste instante, chamamos atenção de todos, e afirmamos que ter dúvidas é algo completamente natural, que não podemos ter vergonha disso. E que, quanto mais explicamos mais aprendemos também. Novamente explicamos o que vem a ser pronomes, como deveríamos fazer atividade proposta.

Dando sequência, nos direcionamos às carteiras dos respectivos discentes surdos para corrigir as possíveis incertezas que ainda persistiram.

Naquele meio tempo, Arnaldo se dirige ao quadro branco e sinaliza para Maria quais os pronomes ela deve escolher para completar as frases corretamente, em seguida este se encaminha em direção de Maria e ajuda a fazer a atividade proposta explicando novamente.

Arnaldo, é um menino muito comunicativo, os amigos possuem confiança nele, desta maneira acreditamos que naquele momento deveríamos deixar o discente Arnaldo colaborar com a colega em questão.

Diante disso, fica indubitável que Arnaldo, mesmo com suas limitações, exterioriza-se como um companheiro solidário, que colabora com os colegas que compreenderam parcialmente a atividade proposta. Em seguida, João vai em nossa direção e aponta para uma das frases em seu caderno e, através da expressão facial e da língua de sinais, revela que não compreendeu como deve escolher corretamente os pronomes e completar as frases. Então, começamos a ler as frases e fazer as possíveis relações com os pronomes adequados, porém sempre usando a Libras. Seguidamente, fomos fazer a leitura e examinar se realmente estava correto as respectivas colocações pronominais.

Sem demora, percebemos que os respectivos discentes necessitavam reler as frases e perceber se estavam corretas. Relevante ressaltar que, neste cenário a interação entre todos os componentes possui como resultado a solidificação da significação e compreensão no processo de ensino-aprendizagem. Ratifica-se neste item a importância da Libras como instrumento de comunicação, e a escrita e leitura para desenvolver a língua portuguesa como L2.

Roberta completou corretamente todas as frases com os seus respectivos pronomes;

Arnaldo completou corretamente todas as frases com seus respectivos pronomes e ainda auxiliou seus colegas na realização da atividade.

João teve uma certa dificuldade, completou apenas duas frases, contudo, registramos que este discentes apresenta alto grau de insegurança. Essa é uma questão que iremos trabalhar arduamente no decorrer de nossa pesquisa.

Renato conseguiu realizar toda atividade proposta, completando todas as frases com grande potencial de acertos.

Maria após algumas dúvidas e fazermos juntas a releitura das frases e novas explicações conseguiu realizar com êxito toda atividade proposta.

A atividade em evidência, assim como o conteúdo nele exibido, foi reexplicado aos discentes surdos na sala de leitura, então decidimos dar continuidade a essa atividade, fomos em busca das respectivas docentes regentes dos discentes surdos, a professora regente do 5º ano e a professora de Língua Portuguesa do 6º ano, com objetivo de poder acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula e, como poderíamos colaborar cada vez mais.

Nessa sequência, inferimos que os discentes surdos trazem para a atividade proposta palavras que rotineiramente são usadas em seu dia a dia, isto é, conhecimento empírico se sobrepõem no processo de aprendizagem. Evidenciamos que os discentes buscaram ao máximo o conhecimento de mundo que já possuíam fazendo a relação com que queriam aprender, como mencionado por Freire (1999).

Incontestavelmente, os cinco discentes surdos conseguiram realizar todas as atividades propostas. Outrossim, todos se esforçaram para completar as seis frases com os “pronomes” corretos. É interessante salientar que o tipo de atividade observada se tornou significativa porque teve como L1 a Libras e a Língua portuguesa como L2. Nossa grande preocupação centra-se em primeiro lugar saber se os discentes surdos estão compreendendo o que deve ser feito, não tivemos como apreensão oferecer imediatamente os conhecimentos exigidos no exercício.

Destarte, a língua de sinais (LIBRAS), é fundamental para que o discente surdo consiga desenvolver habilidades de leitura e escrita na língua portuguesa, todavia percebemos que fora da sala de leitura, os discentes surdos não tinham espaços para dar continuidade aos seus conhecimentos, suas práticas sociais e culturais.

Perante essa realidade, julgamos ser interessante organizar outras atividades que pudessem envolver a todos os alunos das turmas, em especial as que estavam matriculados os respectivos discentes surdos. Então, em votação escolhemos trabalhar oficinas bilíngues que conseguissem responder, segundo Lodi e Moura (2006), a necessidade de formação de ambientes onde a Libras circulasse livremente e, nesta condição surgisse diversas reflexões e discursos que contribuísse com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como L2 para discentes surdos. Sendo assim, organizamos oficinas que respondessem as narrativas dos respectivos discentes surdos, as suas principais dificuldades, sobretudo na leitura e escrita na sua segunda língua- o português escrito.

Importante ressaltar que, todas as oficinas efetuadas foram direcionadas para discentes surdos e ouvintes, realçaremos duas delas. A temática da primeira foi elaboração cartas, enfocando a produção de diversos tipos de cartas, compreendendo a promoção de conteúdos, vocabulário, leitura e produção de textos. Já a segunda oficina, foram direcionadas para diversas situações de compra e venda. Essas oficinas foram compostas por diversos gêneros textuais, além de leitura e escrita.

Percorrendo a condição da Libras como língua de instrução, preliminarmente destacando a primeira oficina, esclarecemos algumas premissas acerca de sentimentos nessa língua. Nessa narrativa, foram instigados debates das diversas formas de se expressar nas cartas, explorando por intermédio da Libras as variações linguísticas, as gírias e como não podíamos deixar de trabalhar a linguagem formal. Seguidamente, realizamos a troca de mensagens entre todos os discentes, houveram cartas que procuraram combinar o letramento visual com textos, estimulando a leitura conjunta de ambas. Em referência aos recursos visuais, de acordo com Nery e Batista (2004), Sofiato (2005), Gesueli e Moura (2006), afirmam que, desde muito cedo, desenvolvemos a habilidade de ler imagens e analisar seus significados e suas finalidades, sobretudo no contexto educacional.

A utilização de imagens visuais representa um recurso essencial para o desenvolvimento cognitivo do discente surdo e, também é um recurso pedagógico pertinente para a promoção do processo de ensino e aprendizagem do mesmo. Finalizando, esta oficina todos os discentes criaram, em língua portuguesa, a produção escrita de diversas cartas para serem entregues para conhecidos, familiares, colegas, etc.

Em conformidade com Salles et al. (2004), declaram que o texto escrito não deve se limitar a passar informações basilares e lexicais na língua, mas compete a ele se responsabilizar pelo comportamento contextualizador, dirigindo concepções pragmáticas, sociolinguísticas e culturais. Por conseguinte, é indispensável que esses textos sejam legítimos, e envolvam conteúdos alusivos à experiência dos discentes, conquistando um maior comprometimento pessoal e motivando comportamentos, e que também estejam relacionados a imagens.

Igualmente em harmonia com as preferências dos discentes, a segunda oficina representou ocorrências de compra e venda. O propósito desta foi a reconhecimento e a identificação do dinheiro brasileiro (cédulas e moedas), a realização de cálculos matemáticos (adição e subtração), e o desenvolvimento da leitura e vocabulário, objetivando o ensino da língua portuguesa.

Foram articuladas situações que representassem um mercado. Iniciamos esta oficina com a divulgação de vários cartazes e jornais de propagandas e ofertas de instituições comerciais do nosso município, analisando os inúmeros gêneros textuais. Essas aptidões outorgaram o reconhecimento das mercadorias, a apuração e a confrontação dos preços entre os diversos estabelecimentos e marcas.

Posteriormente, os discentes surdos e ouvintes modificaram o cenário da sala de aula e, criaram uma atmosfera de mercado: botaram inscrições com os respectivos preços nas mercadorias; dispuseram um espaço para o caixa; prepararam lista de compras; e figuraram acontecimentos de compra e venda. Todos os discentes identificaram as notas e moedas, contudo alguns discentes demonstraram ter embaraços em praticar operações matemáticas de adição e subtração, compreendendo a soma de valores e a subtração para o troco.

Destarte, utilizando a Libras como língua de instrução, e a reestruturação das dinâmicas na segunda língua- Língua Portuguesa na variedade escrita, os discentes conquistaram as finalidades planejadas pela oficina. Em relação a isso, Rocha (2010) destaca, que a metodologia de ensino da Língua Portuguesa para discentes surdos deve acontecer com base em recursos reais e visuais e, para tanto, o docente irá trabalhar como intermediário, proporcionando o entendimento dos conteúdos através dos recursos usados.

Em ato contínuo, os discentes passaram para a prática em dinâmicas simuladas em sala de aula. O primeiro passo foi escrever uma carta para um colega de sala, nesta eles deveriam fazer um convite para que o receptor fosse lanchar em companhia do emissor, contudo, este deveria responder a carta convite, agradecendo a gentileza e dando como sugestão o que gostaria que fosse servido no lanche. Nesta narrativa, eles deveriam pesquisar juntos os ingredientes da receita, tiveram que calcular a quantidade de produtos atendendo o número de pessoas que iriam estar presentes em casa (irmãos, primos, pai, mãe ou mesmo outros colegas), na sequência sondaram os valores dos ingredientes, organizaram despesas e orçaram o preço. Importante salientar que alguns discentes surdos e ouvintes percorreram vários comércios para realizar um real levantamento e, muitos fizeram a atividade em sua casa com lanche feito e familiares e amigos participando dessa atividade.

Essa vivência pedagógica respalda as declarações de Gesueli e Moura (2006), as quais sublinham a relevância da utilização de instrumentos concretos e recursos visuais no processamento de edificação de conhecimento de discentes surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa performance possibilitou inúmeros debates ao grupo, pois todos os discentes sobretudo os discentes surdos afirmaram que possuíam várias inações nas ocorrências do dia a dia, nestas preferiam estar sempre em companhia de adultos, ou quando sozinhos nem sequer conferiam preços, troco, etc. Essas narrativas infelizmente indicam que diversos sujeitos surdos não possuem autonomia fundamental para praticar as tarefas do cotidiano sobretudo as que reclamam a leitura e escrita e, neste contexto, por vezes são colocados à margem da sociedade.

Em face a esses obstáculos, Lacerda (2006) confirma que é crucial a produção de planejamentos educacionais que respondam às singularidades dos discentes surdos, contribuindo com o desenvolvimento real de suas competências em conformidade com o contexto social e linguístico.

Relevante acentuar que os cinco discentes surdos envolvidos nessa pesquisa declararam que, após suas participações nas oficinas, passaram a se sentir mais confiantes e resolutos em participar mais ativamente das tarefas do cotidiano, das concepções trabalhadas. A promoção das oficinas, por intermédio de experiências socioculturais alicerçadas com a visão sociointeracional de aprendizagem, outorgou sua aplicação em ocorrências do dia a dia. A produção escrita em Língua Portuguesa associada a práticas sociais é uma iniciativa de extrema importância no dia a dia, em virtude que são diversos acontecimentos em que sua utilização é fundamental, a título de exemplo, descobrir informes em um registro, em uma bula de remédio ou em conta de luz, como pode ser constatado em Vital (2011).

Nossa principal intenção nestas oficinas foi direcionada a interação social e estimular o atrativo pelos conteúdos programados, todas as dinâmicas foram elaboradas conforme os interesses dos discentes surdos e ouvintes e, todas produzidas na Língua brasileira de sinais (Libras). Esse trabalho é certificado por Veloso (2006) ao declarar que, antes de tudo, é valoroso que o discente esteja comprometido com a aprendizagem da segunda língua e, para tal, a sua primeira língua não deve de maneira alguma ser inferiorizada.

Converte-se bilíngue é um procedimento que vai mais adiante do que o simples conhecimento da gramática da segunda língua; é necessário partilhar, compreender e experienciar a cultura e o ambiente em que essa língua aparece para apossar-se dela completamente.

Destarte, através da Libras, interdisciplinarmente, com assuntos relacionados às Ciências Humanas e Exatas, foi exequível favorecer habilidades de leitura e produção escrita em língua portuguesa como segunda língua para esses cinco discentes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, infere-se, através das práticas pedagógicas os princípios como o movimento histórico de não reconhecimento e destaque da Língua de Sinais como língua natural, o uso de sistematização de ensino inapropriados e a escassez de recursos didáticos em Libras favorecem que discentes surdos percorram a vida com grandes complexidades na aprendizagem e na produção escrita da Língua portuguesa.

A experiência da Língua Portuguesa, como segunda língua para discentes surdos, deve acontecer tendo como premissa as capacidades desses sujeitos no que diz respeito aos aspectos históricos e culturais, à jurisprudência específica e às abordagens educacionais. É necessário admiti-los como cidadãos multiculturais, que senhoreiam cultura e identidade próprias, caracterizadas, sobretudo, por uma língua de modalidade visual espacial. Outrossim, significa reconhecê-los igualmente como cidadãos brasileiros que possuem envolvimento com a Língua Portuguesa. Nesse seguimento, aprendizado da segunda língua detêm uma função social, que se introduz na concepção bilíngue. Assim sendo, é essencial que a Libras seja assumida em sua grandeza social, não desempenhando função submissa face à Língua Portuguesa, todavia uma colocação central de primeira língua, viabilizara o alcance daquela como segunda. Esse estudo confirmou a capacidade de assimilação social em dinâmicas do dia a dia, de modo suficientemente facilitada, ao usar essa interpelação como padrão educacional.

Por essa razão deve ser compreendido por todos os empenhados na educação de surdos, que, entendendo as dificuldades circundadas, possam rastrear recursos para execução de práticas ousadas e inovadoras.

Podemos afirmar que, em relação aos cinco discentes surdos envolvidos na pesquisa observamos grandes transformações no desempenho linguístico, social, identitário e cultural. É incontestável, todavia, que o conhecimento da Língua Portuguesa, por esses discentes, acha-se em crescimento, devendo ser contínua no desenrolar-se em outras oficinas desenvolvidas por nós em conformidade com os discentes em questão.

Consequentemente, através destas oficinas podemos resgatar o processo de escolarização destes cinco discentes surdos. Relevante salientar que qualquer discente surdo, após concluírem o ensino médio, necessitam ter assimilado conhecimentos análogos àqueles relacionados à fase sua escolaridade, sobretudo no que se imputa as competências de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Por conseguinte, terão capacidades de entrar no mercado de trabalho, contiguidade aos seus estudos através de admissão no ensino superior e, efetuar suas obrigações em quanto cidadãos, desfrutando de todas as possibilidades que o mundo pode lhes ofertar.

Finalizando, este artigo comprovamos que a instrução e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, deve ser fundamentalmente arrolada na Libras e devem refletir as singularidades desses indivíduos. Finamente, este estudo assinala a capacidade de ponderações a respeito de recursos didáticos auxiliares que favoreçam o aprendizado de jovens e adultos surdos. A admissão de representações visuais, a utilização de recursos concretos e práticas devem ser estudados com o propósito de viabilizarem uma estrutura apropriada ao potencial dos discentes surdos, oportunizando a concreta aprendizagem da segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, M. A. C. O processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores e conjuntivos. Tese de Doutorado. PUC-Rio. 2004.

CARVALHO, O. L. Quando o português não é a primeira língua. Entrevista concedida a Heloísa Alvarenga, publicada em 8/11/2005. 2005 Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br:8081/Ceale/menu_abas/noticias/entrevistas>. Acesso em 24/02/2020.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: Skliar, C. (org.) Atualidade da educação bilíngue para surdos, 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, v.2, p. 25-34. 1999.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia. “Letramento e surdez: A Visualização das Palavras”. ETD- Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 110-122, jun. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. “A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência”. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15/02/2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MOURA, Maria Cecília. “Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social”. ETD- Educação temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 1-13, jun. 2006.

LOPES, Luiz Paulo da M. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: mercado de Letra, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Discourse analysis and syllabus design: na approach to the teaching of reading. Tese de Doutorado. Universidade de Londres, 1986.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. “Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso”. Paídéia, v. 14, n.29, p. 287-299, 2004.

ROCHA, Grasiely Rabelo. A alfabetização/letramento de crianças surdas: importância do professor bilíngue. 2010. Trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Faculdade Alfredo Nasser. Goiânia: ISE, 2010.

RODRIGUES, Cristiane Alves Silva et al. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina. São José- SC: FCEE, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia et al. Ensino de Língua Portuguesa para surdos. Caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.


SILVA, I. R. As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilidade da diferença e a da “deficiência”. Tese de Doutorado. Unicamp, 2005.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira. 2005. Dissertação. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

STRONG, M. A bilingual approach to the education of young deaf children: ASL and English. In: Strong, M. (ed) Language learning and deafness. Cambridge [Cambridgeshire], New York: Cambridge University Press, p. 113-129, 1988.

VELOSO, Ana Carolina Siqueira. A alfabetização do indivíduo surdo: Primeiro em LIBRAS ou em Português? Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

VITAL, Lidiane Aparecida. A contribuição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) à aprendizagem significativa da Língua Portuguesa: relato de uma experiência. Monografia.



Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Viçosa- MG, Universidade Federal de Viçosa, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A VISÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SOBRE O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Cristina Valentim Lira ¹

Orientador: Joseval dos Reis Miranda²

RESUMO

Este artigo deriva de uma pesquisa direcionada ao um trabalho de conclusão de curso (TCC) do ano de 2016 do curso de pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A educação de jovens e adultos é uma preocupação social antiga, começou a ter espaço para discussões e reflexões a partir da constituição de 1934 que estabeleceu a criação de plano de educação, que apontava pela primeira vez que era dever do estado a educação de adultos. O objetivo que norteou esta pesquisa foi analisar as contribuições para a vida desses educandos que iniciaram ou reingressaram novamente na vida escolar, e compreender a re-socialização desses sujeitos à sociedade. Sendo assim a escola e o educador, tem possibilidade de tornar o individuo flexível capaz de se adaptar a essa sociedade que estar em constante transformação, sem se abster de ser um individuo critico, pensante.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação; Cotidiano; Valorização.

INTRODUÇÃO

Ao escolher este tema veio à inquietação de buscar quais as contribuições para a vida desses educandos que busca essa modalidade de ensino: a Educação de Jovens e Adultos, sem deixar de lado a metodologia do educador utilizado para nortear o educando neste caminho da EJA.

Mesmo sendo criada para tentar sanar o analfabetismo no Brasil, esta modalidade de ensino não teve prioridade, sendo tratada apenas uma política para suprir a perda da escolarização na idade certa.

Ao começar a frequentar a Educação de Jovens e Adultos, além dos desafios diários para conseguir continuar na EJA, também existem as contribuições que ocorreu para sua vida familiar, profissional e principalmente na sua vida social. Tendo em vista as metas estabelecidas como parâmetro para a EJA, primeiramente iremos analisar quais foram os benefícios para os educandos com o regresso a vida escolar.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Educação (projeto MINTER) do Instituto de Ensino Superior do CECAP-ISCECAP. Pedagoga pela UFPB. Cristina.lira1@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de Brasília-UNB. Professor adjunto da UFPB, centro de educação. Josevalmiranda@yahoo.com.br

Para isto iremos investigar junto aos educandos seus interesses e expectativas em relação à volta da vida escolar e ao fim da pesquisa iremos abordar novamente esses educandos para analisar se suas expectativas foram contempladas, se foram decepcionantes, ou se surgiu novas expectativas em relação à EJA à medida avaliativa do ensino, levando em conta o modelo teórico-pedagógico aplicado na EJA.

A problemática detectada foi investigar as contribuições na vida social, familiar e profissional dos educandos ao ingressar na EJA e como ocorre a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo que norteou esta pesquisa foi analisar as contribuições para a vida desses educandos que iniciaram ou reingressaram novamente na vida escolar, e compreender a re-socialização desses sujeitos à sociedade.

Sendo assim a escola e o educador, tem possibilidade de tornar o indivíduo flexível capaz de se adaptar a essa sociedade que está em constante transformação, sem se abster de ser um indivíduo crítico, pensante.

METODOLOGIA

Para obter os resultados pretendidos, que respondam os objetivos indagados, foi necessário que escolher-se uma metodologia adequada para a investigação, como Minayo (1994) menciona:

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas, [...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (MINAYO, 1994, p. 16).

Portanto, a escolha da metodologia é de suma importância, pois através dela irá permitir descobrir novos fatos ou dados, que irão nortear a pesquisa. Nesta perspectiva, na investigação desta pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa, por meio do estudo de caso por permitir uma maior interação com os questionamentos que nos inquietaram e fez surgir o nosso objeto de estudo, que é a escolarização da Educação de Jovens e Adultos.

Desta forma, será apresentada toda trajetória metodológica desta pesquisa a seguir, que engloba a abordagem da pesquisa, o estudo de caso, os

procedimentos/instrumentos da coleta de informação, contexto da pesquisa, participantes da pesquisa, análise dos dados e informações coletadas.

A pesquisa qualitativa ajuda o/a pesquisador/a, a diminuir a distância entre ele/a o objeto de estudo assim facilitando a coleta e análise dos dados. Segundo Teixeira (2002, p. 137) “na pesquisa qualitativa o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, [...]”. Neste sentido, tais procedimentos contribuem para pesquisa no intuito de nos aproximarmos do nosso objeto de pesquisa, as teorias, levando em consideração o contexto social. Assim escolhemos trabalhar com a pesquisa qualitativa facilitando o contato com os/as entrevistados/as, e proporcionando obter as respostas aos nossos questionamentos propostos.

O estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados. A pesquisa ocorreu entre os meses de abril e maio do ano de 2016, no período noturno. O contato com a escola se deu através da diretora que foi muito receptiva e permitiu que ocorresse a pesquisa na instituição de ensino. Para conseguir com eficiência os dados necessários para esta pesquisa, foram necessários alguns instrumentos de coleta, sendo eles a roda de conversa e a análise documental dos documentos da escola e a observação dos participantes.

O contexto da pesquisa se da no município de Santa Rita-PB, de acordo com o Site da prefeitura (2014), o município de Santa Rita – PB localizado na Região Metropolitana de João Pessoa, assim uma população, em 2014 foi estimada pelo IBGE em 133.927 habitantes distribuídos em 726 km² de área. Nas últimas três décadas a cidade vem tendo um expressivo crescimento urbano, o que, além da prosperidade econômica, trouxe também problemas sociais e de urbanização.

Os sujeitos da pesquisa foram jovens e adultos de 21 a 60 anos de idades, do Ciclo I e II. Os mesmos são oriundos dos Bairros Heitel Santiago, Marcos Moura e Tibiri II, localizados na Cidade de Santa Rita/PB. No decorrer deste trabalho foram utilizados nomes fictícios para os participantes e para a própria instituição de ensino onde ocorreu a pesquisa, desta forma que fosse preservada as identidades dos/as participantes que aceitaram colaborar com esta pesquisa.

A análise dos dados foi realizada logo após todas as etapas da coleta de informações, transcrevendo a gravação sobre a roda de conversa, e dos dados da documentação fornecida pela escola. Essa análise ocorreu de acordo com os objetivos e por triangulação, desde modo para Minayo (2001, p.71), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”.

Buscando uma maior articulação entre os instrumentos de coleta e as análises optamos por fazer triangulação, Triviños (1987) aborda que o processo de triangulação nos permite abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

Após essa exposição do caminho metodológico da pesquisa a seguir são apresentados os eixos teóricos da pesquisa bem como o entrelaçamento dos achados da pesquisa. Ou seja, os dados emanados da pesquisa de campo tecem-se ao referencial teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação de jovens e adultos é uma preocupação social antiga, começou a ter espaço para discussões e reflexões a partir da constituição de 1934 que estabeleceu a criação de plano de educação, que apontava pela primeira vez que era dever do estado a educação de adultos.

Uma reconstrução histórica torna-se necessário, já que nos remete a elementos que demonstra as variações ocorridas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atende aqueles que por algum motivo não conseguiu concluir seus estudos na idade certa. Desta forma,

[...] o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se entende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e a seguir aprendendo ao longo da vida (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 126 *apud* EITERER; REIS 2009 p. 181).

Com o início da década de 1940 ocorreram iniciativas que favoreceram a educação pra adultos como a criação e

regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), os primeiros passos para a implantação dos Supletivos, o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), esse conjunto de medidas impulsionou para que a educação de adultos torna-se uma questão nacional para a sociedade.

O I Congresso nacional de Educação de Adultos serviu para refletir o os avanços e retrocessos que havia na educação de adultos “o congresso serviu para exposição dos trabalhos educativos destinados a adultos, realizados nos diversos estados e a troca de experiências e ideias sobre o assunto” (PAIVA, 2003 p. 216).

Em 1958 ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos seus “Anais são efetivamente o único documento que nos permite observar amplamente até onde havia chegado o desgaste da CEAA” (PAIVA, 2003 p. 221).

A partir da década de 1960 de acordo com Eiterer e Reis (2009), ocorreram diversos movimentos em prol a educação de adultos, cujo objetivo é tornar o indivíduo pensante, crítico na sociedade que está inserido.

[...] organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas (EITERER; REIS 2009 p. 182)

Com o fracasso da CEAA em 1963, surgiram outros programas voltados para alfabetizar a população brasileira como o MOBRAL. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que ocorreu na década de 1970 pelo regime militar, com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos.

O Movimento iniciou suas atividades com o compromisso de dedicar-se à alfabetização de adultos, mas tornou-se uma superestrutura, expandindo-se por todo o país no final da década de 1970 e ampliando o seu campo de atuação às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Menezes (2001) traz que as metas iniciais previstas, no entanto, ficaram longe de serem atingidas.

O Mobral não alterou as bases do analfabetismo, Menezes (2001) traz que as bases

do analfabetismo calcadas fundamentalmente na estrutura organizacional da educação no país. Além disso, o seu modelo foi bastante condenado como proposta pedagógica por ter como preocupação principal apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação do homem.

Perfis dos alunos da EJA participantes da pesquisa/resultados

Os perfis do aluno da EJA da rede pública são na sua maioria trabalhadores proletariados, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, são educandos com suas diferenças culturais, etnia, religião, crenças.

O aspecto do aluno trabalhador que chega às vezes tarde na escola, cansado e com sono e querem sair mais cedo, isso quando eles vêm para a aula. Para o aluno da EJA o trabalho é mais importante, é uma necessidade para o que precisam, há uma questão difícil de resolver, ou consistir em combinar escola e trabalho.

Essa combinação também é problema do ponto de vista do docente, da grade curricular, da própria gestão da escola, causando desconforto para esses jovens e adultos que estudam no horário da noite. O não reconhecimento da heterogeneidade no aluno da EJA contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las (PINTO, 2007, p. 56).

De acordo com a LDB 9394/96 ficou permitido o ingresso dos alunos a partir dos 15 anos na Educação de Jovens e Adultos. Quando o educando busca a escola, ela vem com desejos, expectativas, dúvidas e medos, além da EJA ter um perfil de alunos bastante diversificado.

Quando perguntados aos entrevistados o motivo de ter voltado à vida escolar, muitos trazem em sua fala que buscam a escola para “ser alguém” tentar achar lugar na sociedade que exclui esses indivíduos, por não saber ler e escrever.

Toda vez, só lembro da cara da *muier* do cartório que tive que resolver umas papeladas lá, ai na hora de assinar ela jogou a caneta em cima dos papéis assim, e ficou olhando *pra* minha cara e eu também não sou peça boa fiquei olhando *pra* ela até ela perguntar se eu não ia assinar e eu pedi uma almofada *pra* colocar o dedão, professora digo uma coisa a senhora essa foi uma das maiores humilhações que sofri. Aluno A 51 anos.

Também há alunos que param se sentir inserido na sociedade busca a escola não para apenas adquirir conhecimento mais também para ter um convívio social com outras pessoas.

Ah! Eu gosto de vim *pra* cá para conversar um pouco né que ninguém é de ferro, depois de *veia* os filhos criados vivo sozinha 24h dentro de casa, aqui na escola pelo menos converso, tenho contato com o povo né. Aluno G 59 anos

Vim *pra* escola *pra* aprender ler e escrever além que aqui tenho com quem conversar um pouco, trago meus panos de prato *pra* vender, meus crochês, sabe até bate uma tristeza no final de semana por que não venho *pra* cá colocar as fofocas em dia (risos). Aluno C 60 anos.

Quando perguntado sobre as mudanças ocorridas desde que ingressou na EJA, os entrevistados do Ciclo I, grande parte responderam que melhorou sua vida social, com novos amigos, tendo espaço para expor suas opiniões, por se tratar de uma turma de adultos e idosos.

Essas pessoas chegaram à vida adulta, e o desejo pela escolarização permanecia latente, mas os desafios para concretizá-los também se faziam presentes. Casaram-se, tiveram filhos e era o momento de garantir o sustento e a estrutura familiar. Mais uma vez, ainda não era o momento, de estudar, diante de outras prioridades (COURA; SOARES, 2011, p. 37).

Já quando questionado os alunos do Ciclo II, houve muitas oscilações alguns relataram que aprendendo a ler e escrever está se sentindo incluído na sociedade, outros ressaltaram que melhorou a auto estima, aprendendo a ler e escrever podendo ler o nome do ônibus, ou fazer pequenas leituras e até mesmo auxiliar os netos nas atividades de casa, algo que não conseguia fazer com os filhos por não conseguir ler.

Desde que voltei a estudar não consigo ler aqueles textões mais já consigo ler um nome do ônibus sabe, quando o patrão deixa a lista de material de construção já consigo ler por que toda vez eu só entrega à lista lá no depósito e isso era humilhante sabe, até a tarefa do meu netinho ele chegou da escola todo empolgado e consegui ajudar, isso é gratificante saber que não sou burro né professora. Aluno A 58 anos.

Desde modo, vemos que mesmo com esse e outros diversos obstáculos, a força para continuar buscando uma educação transformadora que auxiliam em sua inserção na

sociedade e não se acomodando com o que lhe foi imposto.

Portanto, enquanto animal é essencialmente um ser de acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que esmaga, quase sempre até sendo feita - e isso é o mais doloroso - em nome de sua própria libertação. (FREIRE, 1989, p.43).

Quando questionados sobre se alguma situação específica despertou a vontade de frequentar a escola, a maioria respondeu que foi vontade de se sentir novamente incluído na sociedade, ou conquistar novamente sua independência.

Resolvi vim por que cansei de ficar toda vez perguntando as coisas ao povo, os ônibus daqui eu sei o número, mas quando eu tenho que ir *pra* algum lugar ai *tenho* que ficar perguntando o nome do ônibus, ai tem gente que responde abusado ai já me estresso logo da vontade de mandar se danar[...]. Aluno D 51 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstra que quando um educando busca a Educação de Jovens e Adultos, ele/a está tentando recuperar/conquistar o que foi perdido por ser analfabeto/a, ou por algum outro motivo que fez despertar a vontade de participar da vida escolar, assim ele/a busca a Educação de Jovens e Adultos tentando “sanar” essa “dívida” que muitas vezes esta pessoa sente, principalmente quando a sociedade o “exclui”. Desde modo, ao ingressar ou reingressar na EJA ele/a começa a ver os resultados sendo eles/as positivos ou negativos, e principalmente as contribuições no seu cotidiano.

No decorrer da pesquisa pudemos constatar as contribuições na vida desses/as educandos/as ao ingressar ou reingressar na vida escolar. Além do fato desses indivíduos sentirem-se inseridos/as, acolhidos/as pela sociedade por saber ler e escrever, também há o fator de poderem socializar-se, principalmente os/as estudantes mais idosos/as, que afirmaram que se sentia sozinhos/as, sem um círculo de amizade e com o reingresso à vida escolar conseguiram criar um vínculo de amizade melhorando a autoestima e até o processo aprendizagem.

Desde modo, foi possível constatar como esses/as educandos da Educação de Jovens e Adultos utilizam em seu cotidiano os conhecimentos adquiridos, que para muitos é algo fútil, bobagem. Para eles/as conseguir ler o nome de um ônibus é uma grande conquista. Além que o perfil desses/as educandos/as é de pessoas de classe popular, onde desde muito cedo tiveram que trabalhar e por conta disso abandonaram a vida escolar. Na pesquisa ficou claro que ao ingressar/retornar a vida escolar eles vem com “sede” de conhecimento, tentando conquistar o que lhe foi “negado” a escolarização.

Também ficou notável ao realizar a pesquisa que as principais dificuldades em seu cotidiano por não serem alfabetizados que os/as participantes da pesquisa apresentaram foram se sentirem “excluídos” da sociedade, onde precisavam de ajuda para ler um nome de um ônibus e alguém negar a ajudá-lo/a, ou não conseguir ler uma lista do trabalho ou não saber do que se trata um documento, todas estas dificuldades foram relatadas diversas vezes pelos educandos durante a pesquisa.

Para conseguirmos estes resultados foi de suma importância a escolha certa da metodologia, onde possibilitou a atuação correta para a coleta de dados e seu processamento, que foi o estudo de caso de cunho qualitativo, onde foi trabalhado a observação e a análise documental, trazendo a contextualização do município que está situado a instituição de ensino até as dificuldades dos alunos em seu cotidiano na escola, interferindo diretamente na pesquisa, como a evasão dos educandos no período que ocorreu a pesquisa.

Quando analisamos como os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos utilizam no seu cotidiano os conhecimentos adquiridos no processo de escolarização pudemos constatar que com os conhecimentos adquiridos na vida escolar realmente é de grande valia para os/as educandos/as, principalmente na autoestima dos/as participantes da pesquisa, como por exemplo: conseguir ler o nome de ônibus, conseguir ler uma lista de materiais, escrever lista de compras e outras atividades do dia a dia.

Ressaltamos que para os/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos, não basta apenas aprender a ler e escrever, mas sim desenvolver o senso crítico, o pensar e principalmente trabalhar a autoestima desses/as educandos/as que por vários anos vem sendo deixada à margem da sociedade por não serem alfabetizados/as. Identificamos o perfil dos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos do Ciclo I sendo em sua maioria idosos, e do sexo feminino.

A partir desta perspectiva notamos como é importante o convívio social dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pois atinge diretamente na autoestima e conseqüentemente influencia no processo de aprendizagem. Já os/as alunos/as do Ciclo II são adultos que buscam a vida escolar para aprender a ler e escrever e, por conseguinte se sentir inseridos/as na sociedade.

Vale deixar registrado que desde o momento em que pedi permissão para realizar a pesquisa na escola a diretora foi muito solícita, informando ao secretário que poderia permitir meu acesso a documentação da escola mesma sendo ela escassa como comentado no decorrer deste trabalho. Vale ressaltar que durante a pesquisa só houve contato com a direção duas vezes, a primeira onde ela apresentou a escola e permitiu ocorrer a pesquisa e a segunda quando a mesma forneceu o regimento municipal que a escola segue onde o mesmo estavam trancado onde apenas ela tinham acesso.

Não poderíamos deixar de mencionar também as dificuldades apresentadas pelos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos em seu cotidiano por conta da não aprendizagem no seu processo de escolarização. Os/as participantes ressaltaram a “exclusão” que eles/as sentiram pela sociedade por não saber ler e escrever. Sentiam o preconceito por ser analfabeto/a, além do descaso de algumas pessoas para com eles/as, por muitas vezes depender dessas pessoas para resolver questões simples, como saber o nome do ônibus até questões mais sérias.

Desse modo, podemos ressaltar que esse estudo trouxe grande relevância para minha vida pessoal e profissional e, sobretudo como pesquisadora, pois proporcionou de fato a relação entre teoria e prática. Possibilitou ainda a compreensão sobre as necessidades do público quando busca a Educação de Jovens e Adultos com seus anseios e desejos.

As dificuldades encontradas no decorrer deste trabalho foram motivar esses/as educandos/as a continuar frequentar a escola naquele momento que ocorreu a pesquisa, pois estava ocorrendo problemas com pagamento dos/as professores/as, ocorrendo diversas paralisações e tudo isso contribuindo para esses/as educandos/as desistirem de estudar.

Vale ressaltarmos que este estudo não se encerra aqui, pois os resultados alcançados não revelam a verdade absoluta, visto que essa pesquisa contempla apenas a realidade do contexto estudado, sendo possível que os resultados aqui obtidos sejam diferentes, quando analisados em outros contextos, ou com interlocutores/as diferentes.

Assim, esperamos que essa pesquisa sirva como instrumento de reflexão, das contribuições para a Educação de Jovens e Adultos, pois apresenta ponderações a partir das visões deles/as, no que diz respeito às contribuições do processo de escolarização e os seus usos no cotidiano desses/as educandos/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

COURA; SOARES, L.J.G. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 15-21, 2011.


DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (I) e PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM (II). Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

EITERER; REIS, **Educação de jovens e adultos: entre regulação e emancipação. IN: Educação e seus atores: experiências, sentidos e identidades**, Belo Horizonte; Autêntica editora, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbetes Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 24 de abr. 2016.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo:



Loyola, 2003.

PINTO, J.M.R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2007.

Santa Rita (PB). Prefeitura, 2014. Disponível em: < <http://www.santarita.pb.gov.br/>>. Acesso em 13 jul 2016.

TEIXEIRA, E. As três metodologias: academia, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. - Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987. 175p.

YIN, Roberto K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

ALUNOS DE INCLUSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL TRABALHAM HABILIDADES EM CIÊNCIAS EM UM ESPAÇO UNIVERSITÁRIO ACOMPANHADOS POR SEUS DOCENTES.

Danielle Samagaia Correa Shinzato ¹

Vanessa Alvares dos Santos ²

Derick Eleno Correia de Souza ³

Marcela Elena Fejes ⁴

RESUMO

O Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP) é um espaço interativo onde alunos de escolas da rede municipal podem realizar visitas, onde fazem atividades de cunho científico a fim de aproximá-los da vivência científica. As atividades investigativas propostas no centro estão fundamentadas com uma problematização, permitindo desenvolver diversas habilidades. Os alunos visitantes do CAP incluem alunos com necessidades especiais, foco deste artigo, que visa contribuir com sua proposta em conjunto com a comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem. Este relato de experiência objetiva analisar o desempenho de 16 alunos de inclusão dos sextos anos de escolas públicas da Baixada Santista - SP, com faixa etária de 10 a 12 anos. Os alunos realizaram a visita ao CAP, junto aos demais colegas de sala de aula e participaram de 03 - 04 diferentes atividades por visita - sendo também a organizadas feiras de ciências dentro das escolas. Em cada atividade o aluno pode desenvolver habilidades simples, contempladas no seu dia a dia e, nem sempre desenvolvidas em sala de aula, como: observar, comparar, medir e usar unidades de medidas, classificar ou organizar, esquematizar, analisar os dados, levantar hipóteses, discutir os resultados com os colegas do grupo, usar microscópio ou lupa, entender o que foi pedido para fazer. Os resultados dessa experiência promovem uma reflexão de como o espaço de educação não formal, como o CAP em parceria com a escola, pode contribuir no desempenho, interesse, trabalho em equipe e desenvolvimento de habilidades dos alunos com necessidades especiais.

Palavras-chave: Alunos inclusão, Habilidades em ciência, Feira de ciências.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em processo de ensino e aprendizagem, compreendemos que se mantém a ideia de que é desenvolvido ao longo da vida – life long learning, seja ele em um ambiente de educação formal - instituição escolar, ou não formal - centros de ciências,

¹Mestrando do Curso de Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC, danisamagaia@gmail.com;

²Graduada pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Santa Cecília - UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

³ Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas da Universidade Paulista - UNIP, derick_ecs@outlook.com;

⁴Doutora em Ciências Químicas Faculdade de Ciências Exatas y Naturales - Universidade Buenos Aires marcelafejes@gmail.com

por exemplo. Cabe destacar também, que o aluno traz consigo, suas próprias experiências e saberes, advindo também de suas relações sociais e expectativas.

Como forma de contextualizar esta pesquisa, utilizamos o conceito de educação não formal para se referir ao processo de aprendizagem por meio do desenvolvimento de atividades extra-escolares. Coombs (1989) afirma que a educação não formal é conscientemente organizada, operando fora da estrutura formal e se destina a servir grupos particulares, bem como Gaspar (1993) que complementa, caracterizando a educação não formal por processos educativos com currículos e metodologias flexíveis.

Diante disso, tais espaços podem funcionar como ferramenta aliada a área da educação, suprimindo ou somando a práticas que envolvem instrumentos e metodologias com características que às vezes não são contempladas na escola e serão discriminados posteriormente aqui.

Como espaços não formais de educação, podemos citar: os centros de ciências, saídas a campo, visitas a museus, jardins botânicos, zoológicos, galerias de arte e cultura, estações ecológicas e exposições itinerantes. Em particular, a pesquisa relatada neste trabalho acontece no Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP) criado em 2013 pelo Núcleo de Educação e Divulgação (NED) do Centro de Capacitação e Pesquisa em Meio Ambiente da Universidade de São Paulo, na cidade de Cubatão (SP).

O NED desenvolve projetos que permitem a aproximação da comunidade escolar e o ambiente de pesquisa universitário. Os projetos são voltados a alternativas para o ensino de ciências e questões ambientais, através da incorporação de metodologias participativas e de investigação de situações-problema que permitem que os alunos desenvolvam habilidades “mão na massa”. Com esse objetivo, o CAP, disponibiliza experimentos científicos integrando vários temas e contextos abordados nas diversas propostas curriculares do ensino.

As escolas da Baixada Santista, dado coletado desde 2013 pelo NED, não difere da maioria das escolas públicas do Brasil, na qual muitas vezes não são contempladas aulas práticas por não terem um espaço ou laboratório na instituição, nem dispõem de instituições próximas que ofertem aos alunos um espaço onde possam realizar visitas e atividades científicas que permitam desenvolver habilidades próprias da ciência e outras disciplinas.

A importância de trabalhar habilidades é relatada, desde 2006, por diversos autores referenciados, como: SCHERZ; SPEKTOR-LEVY; JOHNSON e também faz parte da investigação do NED em diversos projetos educacionais anteriores

implementados em escolas municipais da Baixada Santista (Correa-Shinzato e Franzolin (2016); Fejes et al. (2015); Costa et al. (2014); Fejes et al. (2013); e, Gown et al. (2013)).

Neste sentido, nota-se o quanto o CAP, contribui no processo de ensino aprendizagem dos alunos - através de atividades planejadas e mediadas, favorecendo então o trabalho em grupo, a socialização, o diálogo e a comunicação. As atividades destacam-se por propor aos alunos, a vivência de habilidades simples, como: classificar, discutir, levantar hipóteses, observar, registrar os dados, medir e usar unidades de medida, comparar, analisar os dados, esquematizar entre outras. Tais habilidades influem na dinâmica cognitiva que envolve a linguagem, a memória, a criatividade, a atenção e a resolução a partir de questões de problematização.

Dentro desta perspectiva, os alunos que visitam o CAP apresentam contextos e cenários diferentes quanto ao seu processo de ensino e aprendizagem e inclui também, alunos com necessidades educacionais especiais.

Em sala de aula, nota-se muitas vezes, um desafio maior ao professor e ao atendente na elaboração/auxílio de novas propostas de atividades, que contemplem alunos com necessidades especiais, inclusão, de modo que favoreça a utilização ou desenvolvimento de habilidades. Cabe mencionar, que tal desafio é advindo de que nem sempre o professor, tem formação específica na área de inclusão ou consegue mensurar o “grau” da necessidade - já que alguns alunos não apresentam laudos que explicitem e facilitem esse compromisso com a escola, dificultando a elaboração da proposta de ação pelo docente.

Segundo Mittler (2003), um currículo escolar acessível proporciona a todos os alunos, sem exceção, oportunidades de participação total das atividades e a chance de experimentar o sucesso, sendo essencial da inclusão.

É preciso enfatizar que a inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais não é assegurada por sua simples colocação na escola regular. Trata-se, pois, de um processo complexo que não tem na escola um fim, mas sim, um meio para a integração do indivíduo na sociedade, sendo que para tal, fica suposta a existência de possibilidades de interação entre a pessoa e o contexto social que serve à integração, no caso a escola (ANACHE, 1994).

Para compor este artigo descrevemos e compartilhamos a experiência no recebimento desses alunos no CAP e refletimos em como, o espaço, pode contribuir no processo de ensino, aprendizagem e socialização de diferentes tipos de inclusão? Os objetivos da pesquisa foi primeiramente, analisar o desempenho dos alunos de inclusão,

quanto ao uso de habilidades na realização das atividades e como ele encontrava-se socializado com a turma. Logo, em um segundo momento e já no ambiente escolar, foi também analisado, a participação de alunos de inclusão em uma feira de ciências na qual o NED promoveu, observando como se posicionavam e como foram recebidos pelos seus colegas.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem o formato quali-quantitativo, segundo os autores Bogdan e Biklen (1994), pois resultados incluem elementos fundamentalmente descritivos, apesar de serem apresentados em gráficos para uma organização sistemática do que pretendeu-se explorar.

Os sujeitos dessa pesquisa são alunos de inclusão, cursando o 6º ano. Os dados referem-se a visita de escolas de duas redes municipais de ensino da baixada santista, Cubatão e São Vicente. Em Cubatão, participaram 8 escolas das visitas ao CAP, entre os quais estavam 14 alunos de inclusão com faixa etária de 10 a 12 anos. Em São Vicente, participaram apenas dois alunos e os dados que foram disponibilizados aqui vão se restringir apenas, as atividades da feira de ciências. Ressalta-se que, os dados sobre o perfil dos alunos que compõem esta pesquisa, foram coletados durante a visita ao CAP, junto a seus professores e colegas de sala.

A dinâmica dentro do CAP funciona com grupos de quatro ou cinco alunos, que em duas horas e meia realizam quatro diferentes atividades em cada visita. Ao todo são 15 atividades disponíveis, nomeadas de: trilha interpretativa; observação de aves; classificação de objetos; caracterização de rochas e minerais; observação de mapas; gráficos e tabelas ; produzindo reações com mágica das cores; diferenciando produtos diet; observando animais taxidermizados; comparando conchas e estrelas do mar; diferenciando fósseis; observação de células; conhecendo os materiais de um laboratório; e, comparando insetos. Cada atividade tem em média uma duração de vinte e cinco minutos e começa com uma problematização inicial. Cada grupo de alunos realiza portanto de 12 a 16 atividades, ao longo das visitas realizadas durante o ano, sendo que a última é um treinamento para realização de uma feira de ciências na própria escolas, caso, o aluno se sinta interessado em participar.

Para coletar dados de quais habilidades os alunos de inclusão conseguiram utilizar/desenvolver foi elaborado um modelo de questionário semiestruturado em que

eles poderiam autoavaliar as habilidades durante conforme a realização das atividades do CAP. O questionário semiestruturado, tem por base o modelo de rubricas de Andrade (2000) propondo a elaboração de critérios e categorias de modo personalizado referente a cada atividade.

Houve momentos em que o questionário foi preenchido pela equipe do NED – porque nem sempre, os alunos conseguiam fazer sua autoavaliação sozinhos. O NED completou, então, o questionário com observações feitas junto a esses mesmos alunos, enquanto desenvolviam as atividades propostas do dia. Cabe mencionar aqui, que cada integrante do NED é reponsável pela mediação de uma atividade e diante disso, acompanham todo o desempenho dos alunos durante a realização das propostas. Desse modo, a equipe pôde realizar outras observações, sobre: o comportamento, questionamento ou inferência feita pelo aluno e também dificuldades ou facilidades durante o desenvolvimento da atividade. Neste momento, também aproveitou-se para registrar se o aluno conseguiu trabalhar com o grupo em que estava e analisar sua integração social.

Como já mencionado, cada atividade proposta no CAP possui um tipo de problematização, são todas experimentais e investigativas, tendo como objetivo a vivência e desenvolvimento de diferentes habilidades.

Para identificar e avaliar as habilidades nas quais os alunos desenvolviam com maior ou menor grau de facilidade e/ou dificuldade, foram elaboradas algumas etapas para a compreensão e organização dos resultados sobre o desempenho.

Em relação as habilidades desenvolvidas, os alunos foram avaliados se:

- a) conseguiam usar a habilidade com ajuda total de um mediador.
- b) apresentaram dificuldades em usar a habilidade mesmo com a ajuda de um mediador.
- c) conseguiram atender os requisitos mínimos da habilidade.

Em relação as habilidades, em particular, foram avaliados se os alunos conseguiram:

- a) entender o que foi pedido fazer.
- b) medir e usar unidades de medidas.
- c) classificar ou organizar.
- d) desenhar ou esquematizar.
- e) comparar.
- f) registrar dados na folha de atividades.

g) levantar hipóteses.

Informações como sexo, idade e tipo de deficiência para conhecer o perfil dos alunos foram contemplados e serão apresentados a seguir nos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos nessa pesquisa apontam que a maioria dos alunos de inclusão obtiveram um ótimo desempenho quanto o trabalho em equipe e as habilidades desenvolvidas durante as atividades no Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP). Pode-se ressaltar que o espaço despertou neles a vontade de investigar e permitiu que desenvolvessem as habilidades propostas e que nem sempre conseguem utilizar em sala de aula.

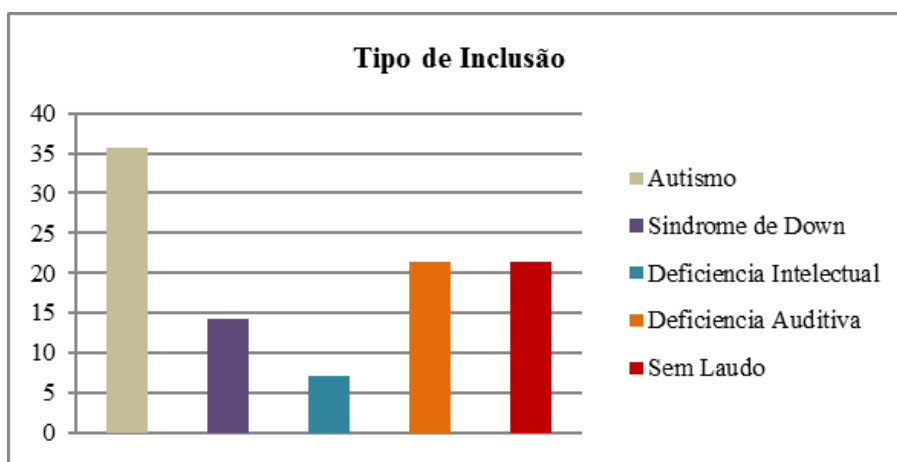
Os dados analisados foram organizados e serão apresentados a seguir nos seguintes tópicos: Perfil dos alunos; Sobre o trabalho em equipe; Sobre as habilidades desenvolvidas. Na análise “Sobre a experiência das visitas e sua continuidade dentro da escola”, em particular, serão apresentados os dados referentes ao município de São Vicente.

Perfil dos alunos:

Os alunos que participaram das atividades do CAP foram 70% do sexo masculino e 30% feminino, com a faixa etária de 10 a 12 anos.

O tipo de necessidade especial encontra-se representado na Figura 1.

Figura 1 - Tipo de inclusão dos alunos de acordo com as escolas



Fonte: Os autores (2020)

O gráfico da Figura 1, contempla as informações dos laudos fornecidos pelas escolas, sendo: 36% com o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista- TEA ou autismo, 14% Síndrome de Down, 7% Deficiência Intelectual, 21% Deficientes Auditivo. Evidencia-se também que, 22% desses alunos não apresentavam laudo, porém eram considerados alunos de inclusão.

O laudo, não é uma exigência - segundo o MEC, porém é preciso uma interlocução clinico-escolar mais precisa para subsidiar ações mais efetivas. O maior desafio do docente, por exemplo, tanto para o com laudo quanto para o sem laudo é compreender as reais necessidades daquele aluno, diante de suas práticas e isso também vai interferir nas ações do CAP, quando receber estes mesmos alunos. Porém, o aluno que não tem laudo pode prejudicar-se por não ter o direito e a possibilidade de um profissional de apoio ou inicialmente estratégias do docente que o ajude no processo de ensino aprendizagem.

Sobre o trabalho em equipe:

O resultado de analisar o trabalho em equipe dos alunos de inclusão é apresentado na Figura 2. Observa-se que 58% desses alunos estavam interagindo com os colegas durante as atividades em grupo, 28% não estavam totalmente integrados com o grupo e 14% não conseguiram trabalhar com seus colegas. Porém em todos os casos os alunos que não conseguiram trabalhar diretamente com os colegas, interagiram com o monitor responsável e com o professor acompanhante da turma.

Figura 2 - Gráfico apresentando se o aluno conseguiu trabalhar em equipe



Fonte: Os autores (2020)

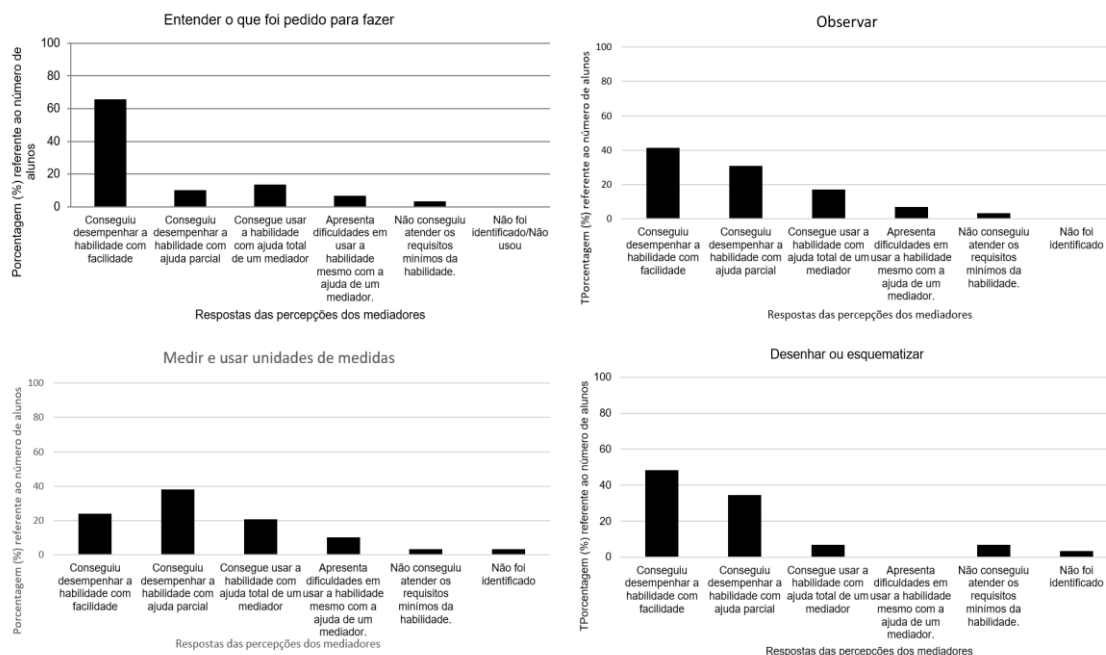
Em uma conversa informal com os professores durante as visitas, os mesmos relataram que esses alunos não trabalham em equipe dentro da sala de aula pela falta de um atendimento individualizado. Como mencionado anteriormente, sente-se a falta de uma interlocução clínico-escolar, para um acompanhamento com especialistas que indiquem, por exemplo - o “grau e ações de como e quando fazer”. Isso viabilizaria as ações para que seja possível planejar um conjunto de atividades e estratégias garantindo a acessibilidade de modo pedagógico e contínuo.

De acordo com Lara Ribeiro (2015), “O aluno com necessidades educacionais especiais é extremamente beneficiado ao ter oportunidade de aprender e conviver com outras crianças”. O trabalho em equipe faz com que as crianças tornem-se pequenos agentes de socialização quando se deparam com as necessidades do outro e podem agir com empatia ao ajudar em contextos sociais e até mesmo pedagógicos. Nos casos apresentados aqui, a maioria dos alunos conseguiu acompanhar as atividades junto aos seus colegas.

Sobre as habilidades desenvolvidas:

As atividades propostas, permitiram que a maioria dos alunos desenvolvesse habilidades como entender o que foi pedido para fazer, observar, medir e usar unidades de medidas, desenhar ou esquematizar, usar o microscópio ou lupa, comparar, registrar dados na folha de atividades, levantar hipóteses. O grau de desempenho dessas habilidades pelos alunos encontram-se demonstrado nas Figuras 3 e 4, através de gráficos.

Figura 3 - Gráficos apresentando a resposta das percepções dos mediadores quanto as habilidades desempenhadas pelos alunos de: “entender o que foi pedido para fazer, observar, medir e usar unidades de medida, desenhar ou esquematizar”



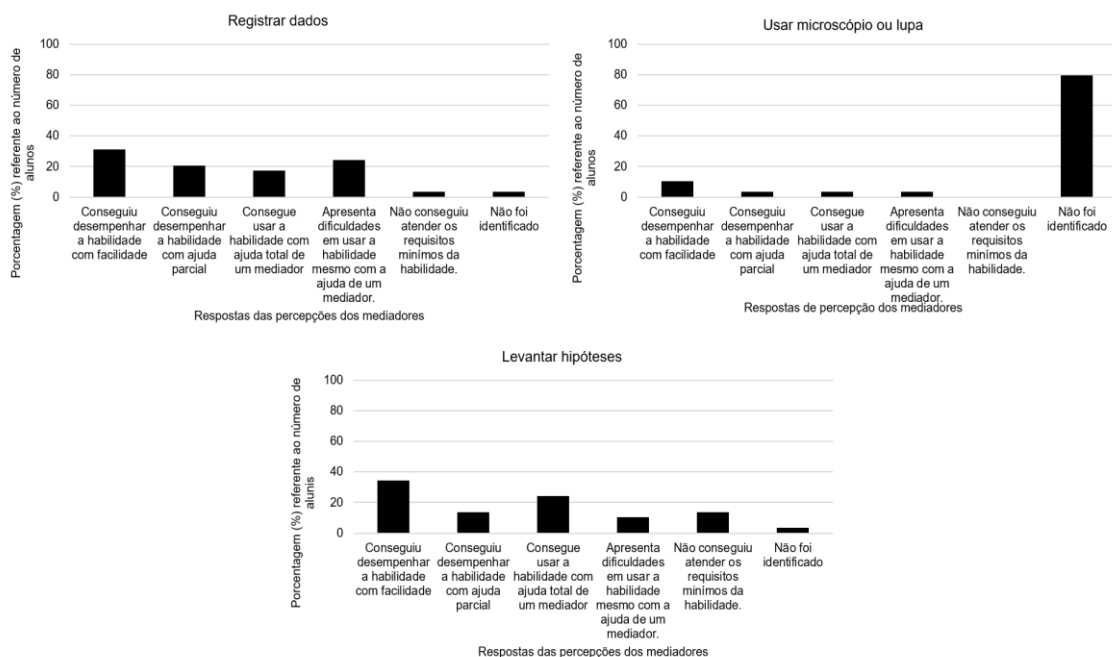
Fonte: Os autores (2020)

Foi observado que as habilidades entender o que foi pedido para fazer, observar e desenhar foram muito bem sucedidas pelos alunos, conseguiram desempenha-las com facilidade.

Quanto às habilidades medir e usar unidades de medidas e levantar hipóteses os alunos conseguiram desempenhar essas habilidades, mas com a ajuda parcial, tanto de um mediador ou de um colega do grupo.

Já as habilidades em que os alunos apresentaram dificuldades mesmo com ajuda total de um mediador, foram registrar dados na folha e comparar – como apresenta os dados da Figura 4.

Figura 4 - Gráficos apresentando a resposta das percepções dos mediadores quanto as habilidades desempenhadas pelos alunos sobre: “registrar dados, usar microscópio ou lupa, levantar hipóteses”.



Fonte: Os autores (2020)

De acordo com Vasconcelos et. al (2002), durante as atividades práticas, o aluno desenvolve habilidades processuais ligadas ao processo científico, como a capacidade de observação, inferência, medição, comunicação, classificação e predição. A partir delas, ou concomitantemente, ocorre o desenvolvimento de habilidades processuais integradas, como formular ou levantar hipóteses (soluções ou explicações para um fato baseada em observação).

As práticas educativas bem desenvolvidas possibilitam que a criança levante hipóteses, use a imaginação, buscando no seu dia-a-dia subsídio para avançar no aprendizado.

Sobre a experiencia das visitas e a continuidade dentro da escola:


Durante o ano de 2019, o CAP recebeu a visita de 150 alunos, sendo 2 que apresentavam necessidades especiais (1 com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 1 com surdez). - ao total foram de 5 escolas participantes do município de São Vicente.

Após a realização das visitas, foi possível na última contemplar um treinamento para que os alunos mediassem uma feira de ciências na própria escola durante o mês de novembro de 2019. A finalidade era apresentar as atividades do CAP, para aqueles que não participaram das visitas, como os alunos da mesma faixa etária ou escolarização e

alunos de outros anos do Ensino Fundamental II que não puderam ser contemplados – isso inclui também outros alunos com necessidades especiais.

Para avaliação desta etapa, foram feitas entrevistas com os alunos que após treinamento tornaram-se então monitores das atividades, com professores e coordenadores das escolas. O modelo de questionário aplicado aos monitores encontra-se na Figura 5 abaixo:

Figura 5 - Modelo de questionário aplicado aos monitores



QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DO ALUNO SOBRE sua atuação durante A FEIRA

NOME: _____, Série: _____ Idade: _____

MARQUE COM UM (X) AS QUESTÕES DE 1 – 3

1) Como você se sentiu fazendo essa apresentação para os outros alunos?
a) Muito Confiante
b) Confiante, mas não totalmente.
c) Pouco confiante
d) Não me sentia seguro.

2) Durante a apresentação sua confiança mudou?
a) Sim, muito.
b) Sim, pouco.
c) Não, mudou.

3) Você conseguiu entender mais a atividade treinando para a feira?
a) Sim.
b) Não
c) Não influenciou, pois eu já entendia tudo.

4) Você achou que os alunos dos outros anos:
a) Estavam interessados em aprender.
b) Estavam interessados em participar porém não em aprender
c) Não estavam interessados em aprender nem em participar

5) Indique três coisas que você acha que aprendeu durante o treinamento para ser monitor ou apresentando as atividades para seus colegas.

6) O que você mais gostou realizando estas atividades de mediação?

7) Você teve alguma dificuldade? Qual ou quais?

8) Você gostaria que esse tipo de atividade acontecesse com mais frequência?
sim não não sei

9) Se a resposta foi sim como você imagina que a escola pode favorecer uma atividade parecida com esta? Em que disciplinas? Em que momentos?

10) Quer deixar uma mensagem, dúvida ou sugestão?

Fonte: Os autores (2020)

O aluno com TEA foi monitor da atividade denominada “Conchas e Estrelas” que trabalha habilidades como: medir e usar unidades de medida; desenhar; analisar os dados; comparar; levantar hipóteses. Essa atividade permitiu ao aluno observar e identificar a morfologia externa das estrelas do mar um animal invertebrado pertencente ao filo dos equinodermos e das conchas do mar, carapaças protetoras dos moluscos marinhos (animais de corpo mole). As características observadas foram os números de braços, a parede corpórea, boca e sulcos ambulacrais das estrelas, coloração e tamanho de ambas.

O comportamento em seu habitat natural também foi abordado juntamente com a consciência ambiental.

Quando questionado sobre como se sentiu fazendo a apresentação para os outros colegas, afirmou que se sentiu confiante e que durante a apresentação da sua atividade “sua confiança mudou muito”.

O mesmo afirmou que conseguiu entender ainda mais esta atividade, treinando para a feira de ciências que o CAP proporcionou e comentou que “aprendi muito sobre a atividade, não senti dificuldades e gostei muito de explicar para meus colegas”.

O aluno com surdez foi monitor da atividade “Mágica das Cores” que tem em sua proposta as habilidades de: medir e usar unidades de medida; analisar os dados; comparar; levantar hipóteses. Essa atividade proporciona ao aluno reconhecer e interpretar reações químicas através do conceito de pH (soluções ácidas, neutras e básicas) com o auxílio de matérias provenientes de um laboratório, como: copo de béquer, proveta, bastão de vidro e pisseta, e algumas substâncias que permitiram a realização da atividade proporcionando reações, como: o vinagre, vermelho de fenol e bicarbonato de sódio.

Quando questionado sobre como se sentiu fazendo a apresentação para os alunos, afirmou que se sentiu confiante, mas não totalmente! Durante a apresentação da sua atividade sobre mágica das cores a sua “confiança mudou muito”, melhorando a medida em que se apresentava. Este aluno também concluiu que conseguiu entender mais a atividade que monitorou treinando para a feira proposta pelo CAP e que pode perceber que “os alunos dos outros anos que estavam participando da feira estavam interessados em aprender mais”. Ressaltou ainda que: “gostou muito de ter mediado a atividade e que se tiver uma próxima vez, gostaria de vivenciar novamente o momento”, e que esse tipo de atividade “poderia acontecer mais vezes em sua escola”.

Este último aluno foi acompanhado pela professora que usava língua de sinais em todo momento e o mesmo realizou os procedimentos da atividade de mágica das cores colaborando e integrado efetivamente com seu grupo de trabalho. Enquanto seus colegas verbalizavam a atividade, ele realizava as experiências manuseando os materiais.

Os três professores que acompanharam esses alunos descreveram que a participação deles foi “perfeita”. Abaixo encontra-se alguns relatos posteriores:

“Ele estava atento e participou até na escola como agente transformador. Foi muito positivo. Ele se mostrou muito interessado” (Prossora J.)

“Achei a experiência muito boa pois o aluno de inclusão tendo contato com experiências fora de seu dia a dia e do contexto escolar faz com que seu conhecimento cresça e tenha uma melhor compreensão de mundo”. (Professora P.)

“Um aluno bem participativo e atento durante a atividade. (Professor G.)

Nos dois casos comentados, as atividades foram repetidas seis vezes e apresentadas aos colegas de grupos diferentes. Foi observado a todo momento o interesse dos dois alunos nas escolhas das atividades e na realização das mesmas. A cada treinamento e apresentação era possível observar que a autoconfiança e a auto estima eram construídas e a vontade de estar em um ambiente que proporcionava confiar em suas habilidades era plenamente satisfatório para os dois alunos .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nessa pesquisa apontam que a maioria dos alunos de inclusão obtiveram um ótimo desempenho quanto o trabalho em equipe e as habilidades desenvolvidas durante as atividades no Centro Aprendiz de Pesquisador (CAP). Pode-se ressaltar que o espaço despertou neles a vontade de investigar e permitiu que desenvolvessem as habilidades propostas e que nem sempre conseguem utilizar em sala de aula.

De acordo com Almeida (1997), o contato com espaços não formais resulta não apenas na transmissão de conteúdo, mas na aprendizagem de elementos cognitivos e afetivos, uma vez que esta experiência gera interesse e motivação para a aprendizagem de temas tratados. Esses espaços oferecem a oportunidade de suprir, ao menos em parte, algumas das carências da escola como a falta de laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros, conhecidos por estimular o aprendizado.

É possível constatar e ressaltar a importância das práticas realizadas durante as visitas, a proposta de treinamento para a monitoria em uma feira de ciências e o próprio CAP – como um espaço de educação não formal, contribuindo para que os alunos o reconhecessem como uma experiência interessante.

Durante as visitas os professores relataram, que trabalhar propostas até mesmo em grupo com esses alunos é desafiador e que no CAP foi muito bem desenvolvida por permitir a formação de grupos pequenos. Na maioria das vezes os próprios colegas, sinalizavam para os mediadores que os acompanhavam, sobre as dificuldades que o aluno de inclusão possuía e até mesmo o ajudava para que pudesse cumprir as habilidades

propostas. Isso permite também destacar um aspecto solidário em um ambiente diferente do habitual. Outro aspecto levantado pelos professores foi à oportunidade que eles tiveram de trabalhar diversas habilidades e repeti-las em contextos e graus diferentes de complexidade, o que além de ser uma novidade, despertou um grande interesse.

Concluimos que a participação dos alunos de inclusão no Centro de Aprendiz de Pesquisador (CAP) foi muito enriquecedora para contemplar novas ações e propostas que integrem as mais variadas necessidades. A dinâmica como aconteceram às atividades e como elas foram direcionadas, permitiu que os alunos de inclusão desenvolvessem e despertassem habilidades, estimulando o aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.M. **Desafios da relação Museu-Escola.** Comunicação e Educação, São Paulo: Moderna: USP, n.10,p.50-56.1997

ANACHE,A.A. **Educação e deficiência, estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual.** Campo Grande: CECITEC/UFMS, 1994.

ANDRADE, H. G. **Using Rubrics to promote thinking and learning.** Educational Leadership, v. 57, n. 5, p.13-18, 2000.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora. 1994. In: Fernández, P. S. & Díaz, P. S., **Investigación cuantitativa y cualitativa,** A Coruña (España), Cad Aten Primaria. 2002.


COOMBS, P. H. – Educational challenges in the age of science and technology - In: **Popularization of Science and Technology**-Unesco, 1989 - pg. 13 a 26.

CORREA-SHINZATO, D. S. ; FRANZOLIN, Fernanda. **Facilidades e desafios no desenvolvimento de habilidades por alunos de Ensino Fundamental em um Centro de Ciências.** Revista da SBEnBIO. v. 9, p. 4865-4877, issn: 1982-1867, 2016.

COSTA, C; BORGES, J. A. CORREA-SHINZATO, D. S; FEJES, M. **Formação de professores da rede pública municipal de Cubatão para a utilização do centro Aprendiz de Pesquisador com seus alunos.** Revista Tecnó,Episteme y Didaxis:TED.2014.

FEJES,M; BORGES, J.A; CORREA-SHINZATO,S.D ALVARES, V. **Un espacio para formar investigadores: Aportes de la Universidad a la escuela pública.** Novedades Educativas, 2015.

GOUW, A.M.S; FRANZOLIN, F; FEJES, M. E. **Desafios enfrentados por professores na implementação de atividades investigativas nas aulas de ciências.** Ciência & Educação (Bauru), Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, campus de Bauru.2013.



GASPAR, A. **Museus e Centros de Ciências conceituação e proposta de um referencial teórico.** Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1993. p. 103.

RIBEIRO L. Inclusão escolar: A importância dos espaços coletivos. Revista virtual de Psicologia, São Paulo, p.1-3, 2015.

SCHERZ, Z.; SPEKTOR-LEVY, O.; JOHNSON, S. **Learning Skills for science.** BBC Focus Magazine, Rehovot: Weizmann Institute of Science, 2006.

APOIO PEDAGÓGICO E INTERDISCIPLINARIDADE COMO FERRAMENTAS DE REDUÇÃO DA DESIGUALDADE ESCOLAR NO INTERIOR DE ALAGOAS

Fernanda Medeiros de Figueirêdo ¹
Douglas Ramos Velozo ²
Lucas Wallemberg Pereira dos Santos ³

RESUMO

O presente trabalho visa relatar a experiência da gestão e dos professores da Escola Estadual Messias de Gusmão no processo de adaptação ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REAENP) aplicado no estado de Alagoas, tendo como meta a inclusão dos alunos que não estavam participando das aulas online por morarem na zona rural e, ou não terem acesso à internet ou não terem o conhecimento necessário para utilizar as ferramentas Google Meet e Google Classroom, utilizadas pelos professores. O trabalho realizado na escola revelou-se de grande importância para a formação dos discentes porque através do esforço em conjunto com o Conselho Escolar, a participação dos alunos cresceu em média 40%. Os resultados obtidos são percebidos diariamente através do aumento da participação desses alunos e de nenhuma desistência contabilizada até agora.

Palavras-chave: Apoio pedagógico, Interdisciplinaridade, Ensino remoto, Alagoas, Relato de experiência.

INTRODUÇÃO

Dificuldade poderia ser o termo mais latente no pensamento de todos os alunos, professores e gestores de escolas públicas do país neste cenário de ensino remoto em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus. No entanto, no município de São Luís do Quitunde, localizado na Zona Norte de Alagoas, a Escola Estadual Messias de Gusmão, que possui turmas do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), conseguiu unir forças entre alunos, professores, equipe gestora e comunidade para se reinventar no processo de adaptação ao Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REAENP).

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, fernanda.figueiredo@professor.educ.al.gov.br;

² Graduado pelo Curso de Física da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, douglas.velozo@professor.educ.al.gov.br;

³ Especialista pelo Curso de História da Cultura Afrobrasileira da Universidade Cândido Mendes - UCAM, lucas.wallemberg@professor.educ.al.br.

As aulas presenciais, que desde o dia 17 de março estão suspensas, deram lugar às telas, ao acompanhamento à distância, à ajuda pelo whatsapp ou até através de um telefonema para aquele estudante que mora na zona rural e não tem acesso à internet. Distância, neste contexto, em nenhum momento significou ausência. O Estado de Alagoas, como muitos outros do país, antecipou o recesso escolar que normalmente ocorre em junho para o final do mês de março – 23/03 a 06/04 – estratégia para ganhar tempo de se adequar à Portaria Nº 4.904/2020, que estabeleceu o regime especial de atividades escolares não presenciais nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, como parte das medidas preventivas contra a disseminação do coronavírus (COVID-19).

Até o final de maio, menos de 60% dos alunos estava participando ativamente das aulas, o que fez a gestora convocar o Conselho Escolar e alguns professores para, em sistema de rodízio, conversar com todos os presidentes de turma para buscar formas de ouvir, entender as dificuldades existentes e fazer tutoriais desmistificando tanto aos professores com mais dificuldades quanto aos alunos o funcionamento dos aplicativos e ferramentas disponíveis para aulas online.

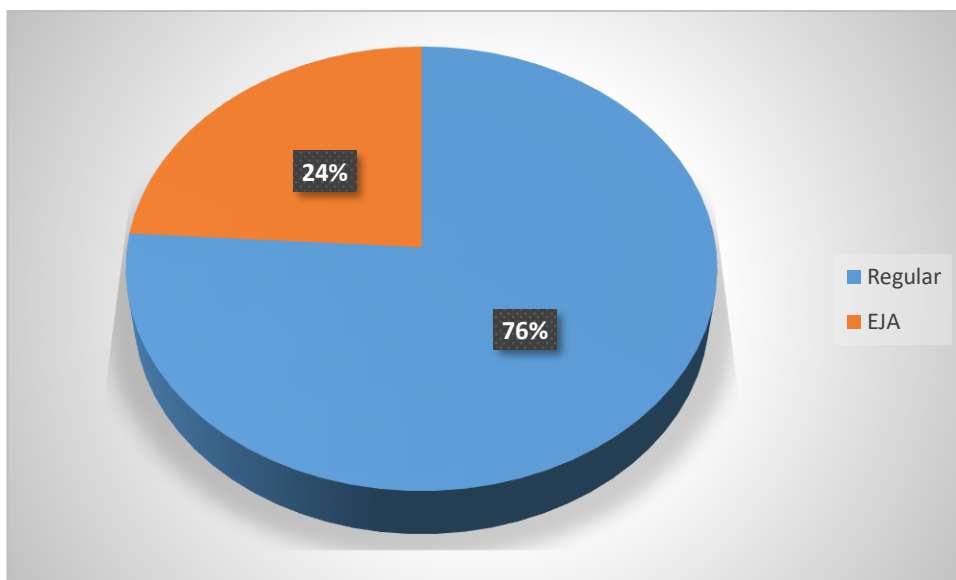
Um detalhe primordial a este relato de experiência é que 57,23% do universo dos alunos matriculados na escola reside na zona rural, o que equivale a 368 estudantes. Pensando nisso e percebendo o distanciamento de grande parte deles nas atividades remotas, os professores passaram a adotar a plataforma Google Forms para criar questionários de diagnóstico com perguntas voltadas a compreender a realidade dos alunos e as dificuldades enfrentadas por eles. Com os resultados em mãos e com um novo direcionamento sugerido pela Secretaria de Educação de Alagoas (Seduc-AL), em junho, os alunos receberam e-mails institucionais, através de uma parceria entre a Seduc e a empresa Google, para que o sistema de ensino pudesse ser otimizado, ficando mais fácil registrar a presença dos alunos e a participação de cada um nas salas de aula virtuais.

Pensando em superar o que muitos consideraram uma crise educacional, a Escola Estadual Messias de Gusmão mais uma vez se superou ao disponibilizar ao aluno um serviço de atendimento constante, tanto através da internet, como também presencialmente, respeitando todas as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) para resguardar a saúde dos envolvidos. Os alunos que por algum motivo não puderam participar das aulas online (através do Google Classroom e Google Meet), puderam ir até a escola para receber informações de professores que se revezaram em uma espécie de plantão de apoio pedagógico, que tinha como objetivo acolher esses estudantes para adequá-los aos novos métodos de ensino e participação da vivência escolar.

METODOLOGIA

A escola onde realizou-se a pesquisa conta com 642 alunos matriculados (SAGEAL 2020). Destes, 484 compõem o ensino regular e 158 estão na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como a maior parte desses alunos, seja do ensino regular ou EJA, mora no campo, sobretudo aqueles que estudam nos períodos da tarde e noite, o desafio de adaptação às aulas remotas tornou-se ainda maior. Na Figura 1 vemos essa predominância de alunos do ensino regular.

Figura 1 - Percentual de alunos matriculados por modalidade de ensino

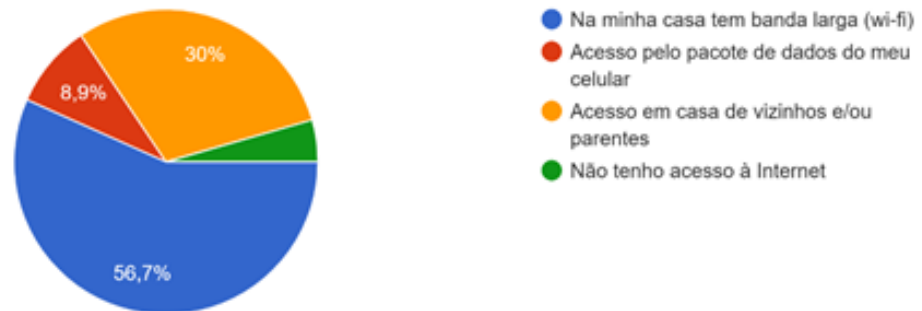


Fonte: Autoria própria

Para trazer de volta à escola os alunos que não estavam participando das aulas remotas, a equipe escolar da Messias de Gusmão desenvolveu o que eles chamaram de questionários de diagnóstico, através da plataforma Google Forms, para fazer um levantamento das razões que motivaram esse afastamento entre os meses de abril e maio. Importante destacar que todas as imagens, figuras e dados estatísticos apresentados neste artigo tiveram prévia autorização da gestão escolar para serem utilizados como ferramenta de diagnóstico e avaliação do Regime Especial de Atividades Não Presenciais. Logo a seguir, na Figura 2 é possível perceber que a maior parte dos alunos que responderam ao formulário tem acesso à internet de banda larga em casa e que cerca de 34% não dispõe dessa facilidade.

Figura 2 - Percentual de alunos com acesso à internet

Como você tem acesso à internet?

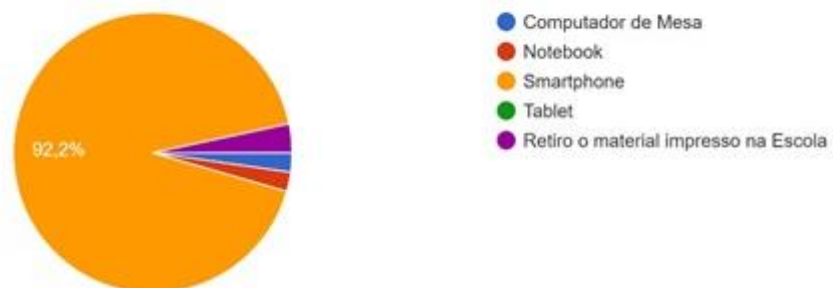


Fonte: A autoria própria

Constatado que apesar da maior parte da população estudantil estar concentrada na zona rural em virtude da principal fonte de renda do município ser a atividade canavieira, a maioria dos alunos tinha internet, embora não estivesse participando das aulas por não entender como funcionava os aplicativos Google Meet e Google Classroom. Também procuramos verificar qual o instrumento que eles tinham à disposição para acompanhar as aulas. Conforme indicado na Figura 3, a grande maioria faz uso de seu smartphone, o que serviu para orientar a metodologia utilizada pelos professores.

Figura 3 - Instrumento utilizado para acesso às aulas

Qual o principal instrumento que você tem acesso às aulas?



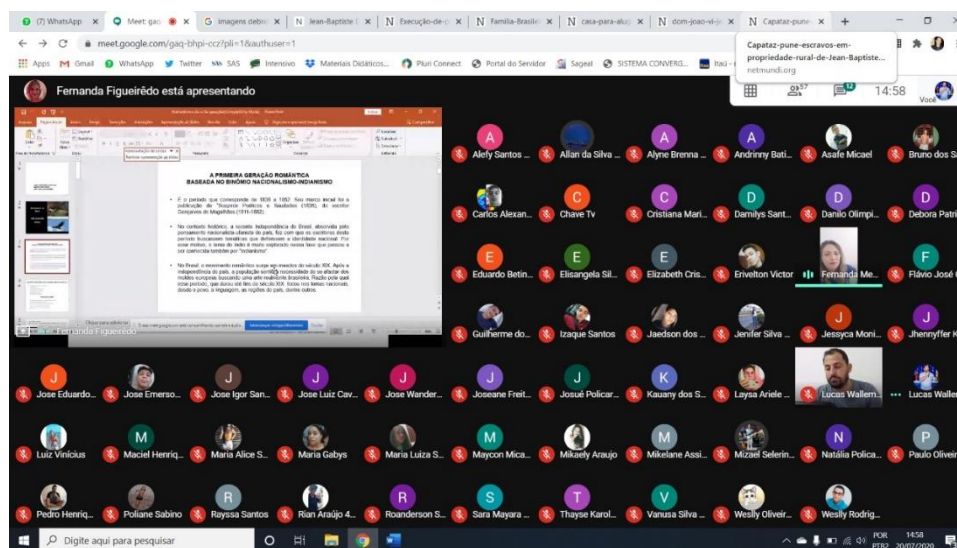
Fonte: A autoria própria

Na escola, a gestão realizou reuniões inicialmente semanais, e depois quinzenais, para ensinar também os professores que estavam tendo dificuldades a se adaptar ao novo formato

de aulas. Com o êxito das explicações junto ao corpo docente, verificou-se que o mesmo poderia ser feito entre os alunos com acesso à internet. Professores de todas as áreas do conhecimento se mobilizaram para capacitar os jovens para assistir essas aulas, tanto através de tutoriais previamente gravados como através de reuniões online, inicialmente com os presidentes de turma e, em seguida, abertas a todo o público estudantil.

Os resultados desse trabalho são percebidos através do número de alunos que atualmente participam das aulas online através do Google Meet – antes, quando muito, 20 alunos assistiam as aulas nas turmas de 3º ano. Agora temos números que superam a casa dos 75%, conforme pode ser visto na Figura 4, em uma aula interdisciplinar realizada no projeto “Foca no Enem”. O restante dos alunos que por algum motivo não está nessas aulas, se responsabilizou de semanalmente pegar as atividades impressas – de cada disciplina - na escola. Outro recurso adotado para essas turmas foi o de aulas interdisciplinares.

Figura 4- Aula ministrada com estudantes do 3º ano - Projeto FOCA NO ENEM



Fonte: Captura de tela Google Meet

Nas turmas de 1º e 2º ano, a abordagem interdisciplinar se deu através da formação de laboratórios, didática sugerida pela Portaria 4.904/2020 da Secretaria de Estado da Educação. Os laboratórios trabalhados desde o dia 7 de abril através do *Google Classroom* foram: Língua Portuguesa, Matemática, Clube da Leitura, Comunicação, Desenvolvimento de Ideias Inovadoras, Desenvolvimento de Iniciativas Sociais ou Comunitárias e Desenvolvimento de Atividades Lúdicas. Desde o dia 06 de julho, quando começou a segunda etapa do REAENP, os professores passaram a obedecer a um horário semelhante ao das aulas presenciais,

ministrando aulas online pelo *Google Meet* a partir de roteiros previamente elaborados e socializados com a gestão escolar através da sala “Materiais de Articulação”, também disponibilizada no *Google Classroom*. As aulas acontecem quinzenalmente, já que uma semana fica para priorizar o *Google Classroom* e a outra para o *Google Meet*.

Já nas quatro turmas de 3º ano, as aulas através do *Google Meet* acontecem todas as semanas, de segunda a sexta-feira, contemplando todas as áreas do conhecimento abrangidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Redação. As aulas são assistidas pelos alunos por meio dos e-mails institucionais gerados pela Secretaria de Educação de Alagoas através das matrículas cadastradas por professores efetivos. Toda a gestão e professores que residem no município se mobilizaram para realizar a entrega presencial desses e-mails e senhas. Os alunos ou seus responsáveis foram até a escola, respeitando todas as precauções necessárias, como uso de máscara e distância mínima recomendada pela OMS.

No projeto “Foca no Enem”, por exemplo, voltado aos alunos do 3º ano que vão fazer o exame, dois professores de Língua Portuguesa e História adotaram a abordagem interdisciplinar no assunto de movimentos literários, unindo a Literatura à História para essa abordagem, ou seja, as aulas que estavam no mesmo dia, mas em horários distintos, passaram a ser ministradas pela dupla em um único horário contínuo, semanalmente, debatendo aspectos em comum dessas disciplinas. Outros professores também já estão adotando a prática em ocasiões especiais, aderindo à proposta de unidade dos conhecimentos.

Segundo Thiesen (2008), definir a interdisciplinaridade dentro de um conceito estático e definitivo é enquadrá-la nas culturas disciplinares existentes que esta tenta a todo custo combater, uma vez que “encontrar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa concebê-la numa óptica também disciplinar”. Logo, para não propagar o erro de conceituar o processo, basta sabermos que epistemologicamente falando a temática interdisciplinar que tem sido trabalhada nas salas de aula virtuais durante o período de afastamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus é um método de mediação entre o sujeito e a realidade, caminhando assim para a construção de novas formas de organização do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNs), que servem para orientar o desenvolvimento de currículos que contemplem a interdisciplinaridade enquanto um trabalho além da justaposição de disciplinas, já aborda o ensino como uma maneira de intervir nos processos tradicionais e transformá-los em múltiplos olhares que extrapolam o senso comum dualístico e criam um prisma multidimensional de interpretação do mundo. Ora,

se o próprio pensamento humano é complexo em seus conflitos e contradições, coexistindo a partir de relações diversas, por que o campo educacional poderia ser sintetizado a partir de uma visão fragmentada dos processos de produção e socialização do conhecimento? É evidente que existe um meio termo entre ensino interdisciplinar e abordagem generalista, fazendo avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade, como bem pontuou Edgar Morin (2005).

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL, 1999, p. 89).

Então, trabalhar disciplinas como Literatura e História, Geografia e Sociologia, Química e Biologia, Física e Matemática, Filosofia e Artes, ou até disciplinas que a ótica mecanicista considera totalmente opostas, como Língua Portuguesa e Matemática, é a premissa para impulsionar transformações no pensar e no agir dos alunos e da comunidade escolar.

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p. 75)

Ou seja, construir pontes entre esses saberes é propiciar uma maior interação dos alunos frente às áreas do conhecimento tradicionalmente abordadas no currículo escolar, instigando o estudante a reconhecer as possibilidades de correlação dos conteúdos apresentados por diferentes disciplinas. Tendo em vista que a finalidade do apoio pedagógico e da abordagem interdisciplinar na Escola Estadual Messias de Gusmão é fazer com que o discente aprenda a correlacionar os saberes, mesmo que de forma implícita, o resultado que se espera é um aprendizado teórico facilitado pela prática, o que é a proposta dos Laboratórios de Ensino proposta pela Secretaria de Educação de Alagoas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após o diagnóstico do problema através de formulários criados pelos professores, a gestão da escola se reuniu junto ao Conselho Escolar para pensar formas de aproximar os alunos, maioria da zona rural, que não estavam participando das atividades. Segundo a diretora, o Conselho Escolar serve para fortalecer a equipe frente a toda e qualquer situação adversa que possa surgir, a exemplo desta aproximação essencial no momento de pandemia.

Uma das primeiras ações realizadas também com apoio do Conselho foi a distribuição dos kits da merenda tanto na escola como também nas comunidades mais distantes, a exemplo das fazendas, na Figura 5 é possível observar tal esforço. Em seguida, a partir do mês de junho, a Secretaria de Educação de Alagoas disponibilizou os e-mails institucionais de todos os alunos e professores, a princípio com senhas de acesso provisórias para que essas turmas pudessem ser inseridas na “Sala Google”.

Figura 5 - Entrega dos kits alimentação



Fonte: Autoria própria

A mensagem da necessidade do retorno dos alunos às aulas para dar continuidade ao ano letivo foi veiculada em rádios locais e em carro de som que circulou por mais de 48h pelas ruas da cidade e também na Zona Rural, já que boa parte dos estudantes residem nas fazendas. Alguns professores com maior aptidão organizacional se reuniram para realizar a entrega destes e-mails institucionais, conforme mostrado na Figura 6, o preenchimento de planilhas com informações a respeito de como os alunos estavam participando das aulas e o novo horário de aulas pelo Google Meet e Google Classroom, incluindo todos os professores e projetos sem nenhum choque de horário entre as aulas ministradas.

Figura 6 - Entrega dos e-mails institucionais e suas respectivas senhas provisórias



Fonte: Autoria própria

A mudança de estratégia adotada pelos professores foi, além das aulas pelo Google Classroom, também ministrar aulas em todas as turmas, inclusive através dos laboratórios de 1º e 2º ano que não estavam com esse contato via “reunião online”, para aproximar alunos e professores através do diálogo constante e do debate de possibilidade frente aos problemas encontrados: como falta de acesso à internet, isolamento em fazendas por conta das chuvas (em determinado período), falta de ânimo tanto dos professores quanto dos alunos frente à situação enfrentada no país entre tantas outras variáveis.

De acordo com a pesquisa Cetic (2019a) sobre acesso à internet, o Brasil tem hoje situação em que 67% dos domicílios possuem acesso à rede, sendo esse percentual muito diferente entre classes sociais: 99% para aqueles da classe A, 94% na B, 76% na C e 40% na D e E. Para os domicílios que não têm acesso à internet, o motivo mais apontado como principal pelo não acesso é o alto custo (27%). Essa realidade, pelo formulário respondido pelos alunos e pelas conversas entre eles e os professores, não é diferente em Alagoas. Por isso, os professores passaram a enviar as atividades trabalhadas em salas de ensino remoto também para serem impressas na escola e disponibilizadas a todo aluno que fosse até à instituição estadual procurar por algum auxílio, medida adotada como forma de contribuir para evitar o risco de ampliação das desigualdades educacionais.

Já no início de setembro a escola realizou avaliação diagnóstica de todas as disciplinas com dois objetivos: primeiro tentar avaliar o aprendizado dos alunos e, segundo, testar o alcance de uma avaliação híbrida (online e impressa). Essa avaliação foi realizada principalmente com as turmas do Ensino Regular. Com os alunos da EJA, pelo fato da maioria ter grandes dificuldades no uso de ferramentas de ensino à distância, será feita uma avaliação diagnóstica exclusivamente pela modalidade impressa.

Os resultados da avaliação feita com o Ensino Regular foram satisfatórios, pois levando-se em consideração as dificuldades de centrar todos os trabalhos em um único momento de avaliação, tivemos um alcance de aproximadamente 80%, se somados os alunos que participaram online ou de forma presencial.

Inclusive, o sistema de avaliação que é centrado em uma prova de mérito, semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio, por si só recria uma forma de análise do conhecimento adquirido bastante controversa se considerado todo o esforço conjunto da equipe escolar para transformar a realidade privilegiando o apoio pedagógico e a interdisciplinaridade.

Lauglo (1997, p.32) já apontava para o fato de que muitos educadores seriam resistentes às tentativas de reduzir a complexidade da boa educação a generalizações de modelos que se baseiam em dados quantificáveis. Pois é exatamente nesse universo quantificável que as individualidades dos alunos e o trabalho interdisciplinar perde o sentido, sendo necessário persistir no diálogo educacional brasileiro sobre a relação entre políticas de avaliação e os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC (Moreira, 1995).

Uma obra marcante do Brasil da década de 1970 que reflete os anseios da sociedade por um conhecimento que mais prepare para o mercado de trabalho do que propriamente ensine a pensar é *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* (Cunha, 1989), escrita entre 1972-75 e publicada, em 1ª edição, em 1975. Com referência ao Relatório Coleman, uma

pesquisa encomendada pelo governo norte-americano em 1964 acerca da eficácia escolar, Cunha (1989, p.152) afirmava:

No Brasil, infelizmente, não há um estudo como esse que mostre, claramente, que as crianças da classe trabalhadora (naquele caso, de um segmento etnicamente distinto) frequentam escolas de qualidade mais baixa e são mais intensamente afetadas por ela no seu desempenho educacional. No entanto, é possível tomar alguns dados, mesmo que parciais, e tentar especular sobre a existência de fenômeno da mesma natureza em nosso país, apesar de não podermos medir sua intensidade, como fez Coleman para os Estados Unidos.

De fato, apesar de termos a Prova Brasil e outras avaliações que tentam mensurar os desafios de ensino no Brasil, não há nenhuma pesquisa que apresente o panorama real do ensino público e suas limitações provenientes de diversas variáveis, como a falta de tecnologia utilizada nas escolas públicas, as dificuldades organizacionais e financeiras, a realidade social dos alunos e tantas outras “individualidades” que tornam a ação docente até ingênua frente ao desconhecido.

Porém, o apoio pedagógico e o ensino interdisciplinar, mesmo que de forma remota, apresentaram resultados significativos na atitude dos alunos pela busca do conhecimento e pelo interesse em discutir a realidade e os saberes empregados na vivência comunitária. Por mais que esses avanços não possam ser mensurados através de uma prova de múltipla escolha, é no cotidiano e na relação professor/aluno que a diferença cognitiva é notada graças ao empenho da equipe escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


Os resultados evidenciam que o espaço harmônico aberto ao diálogo permite aos alunos o aprendizado prático, baseado na diversidade de atividades e nas reflexões sobre a importância da escola para apreensão de habilidades como o desenvolvimento da leitura na interpretação do mundo à sua volta. Além disso, a escola possui um histórico de trabalho em esforço conjunto com a comunidade, facilitando dessa forma a interdisciplinaridade, promovendo grande envolvimento dos profissionais deste estabelecimento de ensino.

Diante dos problemas iniciais detectados e as soluções encontradas até então, constatou-se que é preciso ter expectativas realistas quanto às possibilidades de aprendizado no contexto no qual os alunos estão inseridos. Sabendo que mais de 50% dos estudantes que estavam afastados eram da zona rural e não tinham acesso à internet, a escola buscou alternativas para suprir as necessidades acadêmicas esperadas e previstas nos currículos.

Por mais que as tecnologias utilizadas no cenário educacional sejam promissoras, os resultados positivos só se concretizaram quando interações presenciais foram realizadas junto aos alunos e também professores que ainda estavam com dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto sugerido pela Secretaria de Estado da Educação. No entanto, o sistema de avaliação diagnóstica ainda segue uma tendência mecanicista que não leva em consideração a individualidade do aluno e, no caso aqui analisado, a realidade do estudante da zona rural inserido em um contexto socioeconômico que predominantemente gira em torno da indústria canavieira.

A participação dos alunos do Ensino Regular na avaliação feita na Escola Estadual Messias de Gusmão foi satisfatória, no entanto, isso apresenta apenas a adesão da classe estudantil ao método avaliativo proposto, tratando apenas do quantitativo que em breve irá se transformar em notas nos históricos escolares desses discentes. Outra problemática é que as questões de múltipla escolha, por mais que facilitem a vida dos professores na hora da correção, dificultam o livre pensamento do aluno frente a tudo que foi visto nas aulas interdisciplinares assistidas de forma on-line. Esse aluno fica preso a um sistema de notas que o validam, mas não atestam de fato se o aprendizado foi ou não satisfatório.

Portanto, é provável que após o fim do período de distanciamento social, os alunos apresentem lacunas significativas de aprendizado. No entanto, a adoção do ensino remoto foi uma alternativa emergencial e extremamente necessária para minimizar o impacto do fechamento provisório da escola em virtude da pandemia causada pelo novo coronavírus.



Todas as ferramentas plausíveis à realidade encontrada no município de São Luís do Quitunde foram utilizadas. O trabalho da equipe de coordenação se baseou principalmente na boa gestão dos recursos disponibilizados pelo Governo e na união do corpo docente junto ao Conselho Escolar para dialogar com a comunidade atendendo aos objetivos de reduzir danos e otimizar o tempo dos estudos visando o aproveitamento do ano letivo.

Embora o trabalho interdisciplinar tenha sido prejudicado pela avaliação diagnóstica sistematizada e traduzida em números pouco expressivos das reais características dos perfis de alunos que estudam na instituição pesquisada, a adoção dessa ferramenta pela maioria dos professores já representou um avanço em um universo escolar por vezes considerado debilitado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

Campos, C. (2020). **Educação e Covid-19**: Um levantamento das respostas de órgãos federais e estaduais à epidemia.

Cetic (2018a). **Pesquisa TIC Domicílios 2018**. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Acesso em: 26/08/2020.

Cieb (2020). **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. Disponível em: <http://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-deeducacao-durante-a-criese-da-covid-19/>

CNM (2020). **Nota Técnica nº 17/2020 - A reorganização do calendário escolar de 2020**.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento educacional no Brasil**. 11.ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAUGLO, J. (1997) Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.100, p.11-36, mar. 1997.

MEC (2020a). **O que é educação à distância?**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestoresda-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

MEC (2020b). **Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no País durante pandemia do coronavírus**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/04/conselho-nacionalde-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais>. Acesso em: 28/08/2020.

MOREIRA, A.F.B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L.H., AZEVEDO, J.C. (org.) **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, p.94-107, 1995.

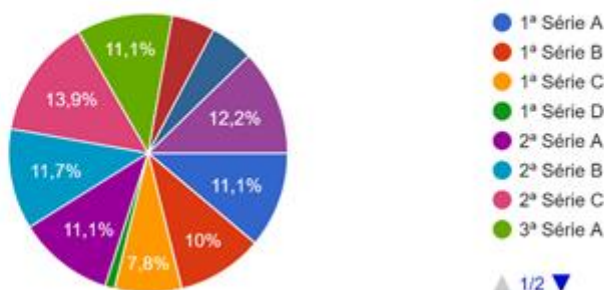
MORIN, Edgar. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento Revista de Educação, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54- 85, 2016.

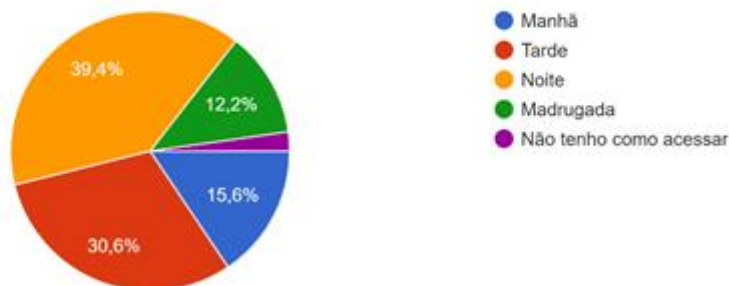
THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, nº 39, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>>. Acesso em: 28 de agosto de 2020.

ANEXOS

Turma em que está regularmente matriculado



Qual o melhor horário para acessar a internet?



Em relação aos Laboratórios de Aprendizagem, assinale a alternativa que você se enquadra



ARTE E NARRATIVA DIGITAL NO ENSINO¹

Christiane de Faria Pereira Arcuri²
Marco Antonio da Silva³
Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado⁴
Jandira da Silva Oliveira⁵

RESUMO

Esse artigo expõe algumas estratégias metodológicas digitais para o ensino de Artes Visuais e História da Arte na educação básica. Por iniciativa do Projeto de Pesquisa acadêmica / PIBIC de uma universidade pública do Rio de Janeiro, surge a proposta de dinamização curricular balizada a partir do estudo dos programas de livros didáticos e dos materiais de apoio pedagógico das redes públicas e privadas de ensino. Para tanto, procura-se expandir eixos temáticos, tais como Etnias; Retratos; Registros; Ritos e Religiões; Cidade; Trabalho; Autorretratos etc. que definimos como Mapas-Visuais. Em diálogo com a historiografia da arte atemporal; com a pesquisa e difusão de acervos museológicos; com a repercussão alegórica de registros artísticos estrangeiros; com o estudo acerca da trajetória e biografia de artistas visuais contemporâneos somados, ainda, com a repercussão das linguagens estéticas híbridas provenientes da cultura visual cotidiana são propostas narrativas entendidas como rizomas estéticos ligados à identidade e cultura nacionais. As narrativas experienciadas vêm sendo publicadas num endereço eletrônico - criado pelo grupo de pesquisa - e voltam-se à promoção de processos autorais de docentes e licenciandos da área. Espera-se, deste modo, que os vieses entre memória e patrimônio culturais tornem-se mais relevantes no ambiente escolar para o desencadeamento do processo crítico de formação identitária da juventude.

Palavras-chave: Mapas-visuais; ensino de Arte; narrativa digital; educação básica; processos autorais docentes.

INTRODUÇÃO

Atualmente estamos vivenciando uma proliferação imagética e grande parte desse repertório estabelece relação com os programas curriculares do ensino de Arte. Pensando assim, acreditamos ser de fundamental importância que o professor inclua em seu planejamento as tecnologias da informação e comunicação.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, ressaltam, há muito tempo, a relevância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando

¹ O artigo apresenta resultados pedagógicos preliminares do Projeto de Pesquisa / PIBIC “Arte e Currículo – Percursos Dialógicos”, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.

² Prof^ª Adj. Artes Visuais e História da Arte. Doc Prog Pós-Grad Ensino Educação Básica/PPGEB, Instituto de Aplicação/CAP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. arcuriarte@gmail.com

³ Graduando Curso Artes Visuais - UERJ; Bolsista PIBIC/UERJ. marco.silva@live.com

⁴ Prof^ª I Artes Plásticas, Secretaria Municipal de Educação/SME-RJ. Mestranda Programa Pós-Grad Ensino em Educação Básica/PPGEB/UERJ. meldigo@hotmail.com

⁵ Graduada Curso Artes Visuais - UERJ. jandira.soliveira@outlook.com.br

com ele. Como Barbosa (2012) alerta-nos em seus vastos estudos, os professores de Artes Visuais e de História da Arte tem um papel indeclinável nessa tarefa, haja visto a leitura de imagens ser um dos tripés para o ensino.

A tecnologia hoje integra espaços e tempos, até então, distantes da sala de aula. Deste modo, acreditamos ser inevitável que no ensino-aprendizagem o mundo físico fique desprovido do mundo digital. Não que acreditamos que sejam mundos divergentes. Ao contrário, o ambiente escolar vem expandindo-se de encontro ao mundo virtual. Numa espécie de hibridização, o professor precisa comunicar-se com os alunos também através das tecnologias móveis e pelos espaços virtuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais / PCNs (1997) já mencionavam ser “indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras”. (BRASIL, 1997, p.67). E a Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018) vem consolidar essa proposta quando reforça entre as competências gerais para a educação básica a importância do aluno “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p.9), isto é, tanto no espaço escolar como na sua vida enquanto cidadão.

De fato, a recorrência tecnológica pelo professor - também em sala de aula – vai de encontro as demandas dos alunos tornando-os pré-dispostos a “analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos textos orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24). As ferramentas digitais atribuem ao ensino de Artes a relação profícua entre a formação identitária discente e o cotidiano; entre a realidade escolar e as urgências da vida. Como Moran (2015) chama de *blended*, isto é, uma mescla com processos de comunicação planejados e organizados como os que existem nas redes sociais com “uma linguagem familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante”. (MORAN, 2015, pág. 16).

Pensando assim, este artigo vem apresentar a utilização da tecnologia como um recurso metodológico positivo no ensino de Artes Visuais e História da Arte na educação básica. Por iniciativa do Projeto de Pesquisa / PIBIC “Arte e Currículo – percursos dialógicos” foi criado o endereço eletrônico - o site www.nutriçãovisual.art.br

- com a finalidade de disponibilizar (prioritariamente a docentes e licenciandos) conteúdos curriculares dinamizados e pertinentes à disciplina de Artes Visuais e História da Arte no Instituto de Aplicação/CAP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ.

É importante salientar, de início, que o Grupo de Pesquisa inicia seus estudos (no decorrer de 2018) com a abordagem dos programas curriculares de alguns livros didáticos (PNLD) adotados em escolas privadas e das orientações pedagógicas das Secretarias de Educação do Rio de Janeiro. Uma etapa subsequente foi a realização de entrevistas com arte-educadores de algumas pontuais escolas públicas e privadas da cidade com o intuito de investigar as particularidades acerca da influência e uso do livro didático nas práticas pedagógicas de tais professores. Neste contexto, foi possível inferir que os programas curriculares de livros didáticos, assim como os materiais de apoio pedagógico das Secretarias de Educação, não atendem à demanda dos processos autorais docentes – inclusive no que tange às pesquisas voltadas a difusão da cultura visual cotidiana.

O *site* torna-se, deste modo, uma ferramenta digital para o compartilhamento dos resultados preliminares da pesquisa (em andamento) que agregam novas narrativas metodológicas que definimos como Mapas-Visuais, isto é, uma estratégica rizomática expansiva a partir de eixos temáticos, tais como Etnias; Identidades; Corpos; Retratos; Autorretratos; Registros; Ritos e Religiões; Cidade; Trabalho etc. Acreditamos, desse modo, que a historiografia da arte pode ser articulada com a pesquisa e difusão de acervos museológicos; com a repercussão alegórica de registros histórico-artísticos estrangeiros; com o levantamento de artistas contemporâneos nacionais somados, ainda, com a repercussão das linguagens estéticas híbridas provenientes da cultura visual cotidiana.

Como objetivos fundamentais, os Mapas-Visuais desenvolvidos enquanto narrativa digital para o ensino de Artes pretendem instigar possíveis projetos autorais docentes ao dinamizar a estética de temas geradores de pesquisa e correlacioná-los às diferentes realidades escolares.

Os Mapas-Visuais, deve-se mencionar, não são propostas pedagógicas prontas, ao contrário, sinalizam a diversidade da pesquisa e reflexão artísticas – tanto para docentes como discentes. Este material disponibilizado no *site* provoca a propagação de outros variados projetos. O que vem endossar a importância dos Projetos de Trabalho propostos por Hernández (1998) quando diz que a proximidade com a identidade dos

alunos, assim como com o decorrente tempo e espaço escolar, favorece a construção de suas subjetividades. O autor profere, ainda, que um currículo não deve ser uma “representação do conhecimento fragmentada, (...) mas, sim, solução de continuidade (...) para que [o aluno] aprenda a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos” da contemporaneidade. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Resultados preliminares nos levam a perceber que a expansão midiática de conteúdos culturais dialoga com o processo de formação identitária dos jovens uma vez que, a partir dos muitos processos e linguagens imagéticos recorrentes na historiografia da arte, os jovens estabelecem analogias artísticas e culturais com o repertório da cultura visual cotidiana; tornam-se capazes de (re)conhecerem-se enquanto cidadãos assim como entendem criticamente não só a história da sua cidade, mas também a relevância da preservação e difusão do que compreendem como memória/patrimônio culturais.

METODOLOGIA

Os percursos metodológicos propostos para a dinamização curricular no ensino de Artes Visuais e História da Arte conferem aos Mapas-Visuais a definição de serem produtos educacionais indicados como ferramentas pragmáticas positivas no ambiente virtual.

A partir do eixo temático ‘Corpos, Identidades e Culturas’ previamente estabelecido pela Equipe de Artes do Instituto de Aplicação/CAP, Universidade do estado do Rio de Janeiro/UERJ, como condutor inicial das ações virtuais⁶ a serem trabalhadas em todos os anos de escolaridade da educação básica, os Mapas-Visuais evocam rizomas estéticos com base na historiografia da arte em diálogo com a cultura visual cotidiana. Os conceitos históricos, as linguagens e suportes artísticos são dinamizados de modo atemporal e de maneira que o aluno possa estabelecer conexões não só imagéticas, mas artísticas. Em outras palavras, cada Mapa-Visual apresenta obras de arte em paralelo às expressões artísticas atuais relevantes com informações estéticas que compõem um ciclo narrativo desprovido de leitura sequencial e/ou cronológica, porém que se conectam a partir do tema específico proposto em cada Mapa. O que resulta numa das características pertinente ao desencadeamento artístico dos Mapas-


⁶ Essa estratégia metodológica se deve ao ensino remoto emergencial adotado no ano letivo de 2020 pelo Instituto de Aplicação/CAP/UERJ no decorrer do período de distanciamento social frente a pandemia do vírus COVID-19.

Visuais, isto é, a possibilidade de encerrar a abordagem de um determinado tema numa única narrativa; num específico Mapa-Visual.

Como por exemplo, o Mapa-Visual Etnias (Figura 1) articula esse tema central a partir da abordagem estética de três diferentes artistas visuais brasileiros.

CAp-UERJ Corpos_Identidades_Culturas

Mapa-Visual Etnias



Vamos vencer isto juntos, mas separados. Ou separados — por isso juntos. Nestes tempos de necessário isolamento social, é preciso ter fé. Independentemente da nossa localização geográfica, de nossa etnia e de nossa religião, estamos unidos em uma mesma oração: que Deus inspire os cientistas para que encontrem a solução para esta pandemia - e conforte nossos corações para que tenhamos forças e sigamos juntos como humanidade.

[@kobrastreetart](#)

Coexistência (2020), Eduardo Kobra.






Mulher banto com seu filho (1644), Albert Eckhout.

O "olhar etnográfico" – caracterizado pela isenção e objetividade – fora fundamental para a dedicação e escolhas estéticas de Eckhout. No entanto, também fora distorcido pelo uso de elementos culturais, e visuais, inconsistentes que resultaram em representações não tão autênticas e objetivas quanto se acreditava inicialmente.



Negros de diferentes nações (1834), Jean-Baptist Debret.

[...] o trabalho de Debret vai muito além dos registros da sociedade escravocrata, que muito provavelmente, chocava os ideais iluministas e do neoclássicismo que Debret trazia em sua bagagem artística.



Vidas indígenas importam (2020), Correio do Povo, Porto Alegre.

 nutricaoovisual.art.br

[@nutricaoovisual](#)

Figura 1: Mapa-Visual Etnias (Arquivo pessoal).

Dentre os artistas selecionados para esse Mapa-Visual, o grafiteiro Kobra (SP, 1975) merece destaque por ser considerado um dos mais reconhecidos muralistas da atualidade devido as inúmeras obras icônicas que fez pelo mundo.

No decorrer do período de distanciamento social, Kobra vem produzindo muitas obras emblemáticas como o Painel “Coexistência” (2020), obra escolhida para o Mapa Etnias. Em seu instagram, escreveu a seguinte mensagem:

Vamos vencer isto juntos, mas separados. Ou separados - por isso juntos. Nestes tempos de necessário isolamento social, é preciso ter fé. Independentemente da nossa localização geográfica, de nossa etnia e de nossa religião, estamos unidos em uma mesma oração: que Deus inspire os cientistas para que encontrem a solução para esta pandemia - e conforte nossos corações para que tenhamos forças e sigamos juntos como humanidade. (@kobrastreetart).

Criado no ateliê do artista em Itu, interior de São Paulo, o mural em questão retrata cinco crianças em pose de oração e usando máscaras – uma das medidas preventivas contra a transmissão da COVID-19. Kobra utiliza vestimentas características e símbolos religiosos do Islamismo, Budismo, Cristianismo, Judaísmo e Hinduísmo, respectivamente, para representar tais etnias. Segundo o artista, o intuito do mural é reforçar a mensagem de união entre os povos como forma de superação das diferenças religiosas e étnicas.

Uma característica do artista que merece destaque é que, ao se tornar um obstinado pesquisador de imagens históricas, tem o hábito de representá-las em muros com proporções gigantescas – o que desperta a atenção dos habitantes locais para a valorização não somente de suas origens, mas a correspondente relação identitária com o espaço urbano.

Outra obra de arte nacional selecionada para o mesmo Mapa-visual é “Mulher africana de origem banto com seu filho” (1644), atribuída a Albert Eckhout (c.1610 – c.1666). O artista holandês veio ao Brasil numa Missão Artística – à época do Conde Maurício de Nassau – que teve como objetivo primordial registrar informações científicas assim como as características dos tipos e costumes nacionais sob os preceitos do Humanismo. Eckhout fora um dos pioneiros a empregar um olhar etnográfico – caracterizado pela isenção e objetividade – nos retratos de tipos e paisagens brasileiras em meados do século XVII. Podemos observar que Eckhout se utilizou de referenciais simbólicos europeizados para comunicar suas leituras cotidianas no/do Brasil.

A próxima obra escolhida, por estabelecer diálogo com as anteriores no Mapa-Visual Etnias, é “Negros cangueiros” (1834), de Jean Baptiste Debret. O artista (Paris, França, 1768-1848) chegou ao Brasil por ocasião da Missão Artística Francesa que teve como propósito renovar a educação e o ensino das Artes no Brasil, por ocasião do governo de D. João VI. Apesar dos ideais Iluministas e doutrinas estéticas neoclássicas, Debret também registrou a sociedade escravocrata fluminense de modo que suas aquarelas tornaram-se importantes fontes de estudo para o conhecimento étnico e do imaginário popular no século XIX no Brasil.

E, por último, “Vidas indígenas importam” (Fotografia. In *Correio do Povo*, Porto Alegre, agosto 2020) traz o recorte jornalístico de um indígena com máscara onde lê-se a frase Black Lives Matters (Vidas Negras Importam) que é uma alusão ao movimento insurgente de proporções internacionais contra episódios de racismo.

A partir deste Mapa-Visual espera-se que o aluno estabeleça algumas questões acerca da etnia, raça ou mesmo do seu próprio processo de formação identitário - na esteira de sua cidadania no cotidiano. Para tanto, ao aluno é oportunizado o resgate de suas fotos pessoais, das lembranças de seus familiares e também dos objetos e elementos simbólicos/icônicos que tenham na sua casa e que possam representar sua etnia/identidade. Como pesquisa complementar ao conteúdo presente no Mapa-Visual, aos alunos recomenda-se que conheçam a obra da artista Adriana Varejão, em especial as obras “Kindred spirits” (2015) e “Polvo portraits” (2014-3) que também abordam o tema em questão.

Um outro exemplo que também apresentamos é o Mapa-Visual (Des)Encontros (Figura 2). Este Mapa resgata a imagem - amplamente divulgada nos meios jornalísticos (In *Folha de São Paulo*, 27 março 2020) - que registra o Papa Francisco conduzindo sozinho uma bênção pela luta contra o Coronavírus diante da Praça de São Pedro completamente vazia. Para completar o cenário, o Vaticano levou ao local uma peça conhecida como crucifixo milagroso que, diz a tradição, salvou Roma da peste negra há quase 500 anos. Segundo os registros, a epidemia que atingiu a cidade em 1522 terminou após uma procissão de 16 dias com o crucifixo pelas ruas.

Em diálogo a essa imagem, inserimos representações da Primeira Missa realizada em solo brasileiro pelo olhar de três diferentes artistas - mediante suas respectivas abordagens estilísticas: Victor Meirelles (1860), Cândido Portinari (1948) e Luiz Zerbini (2014).

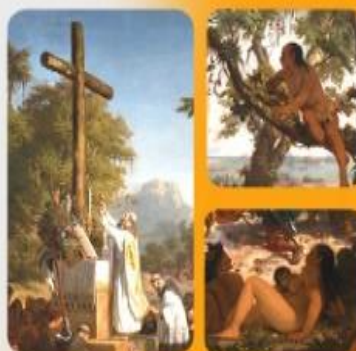
Mapa-Visual (Des)Encontros



Papa Francisco celebrando missa (2020), Yara Nardi - Reuters



A Primeira Missa no Brasil (1861), Victor Meirelles.



A Primeira Missa no Brasil (1948), Cândido Portinari.



A primeira Missa (2014), Luiz Zerbini.



Figura 2: Mapa-Visual (Des)Encontros (Arquivo pessoal).

“A Primeira Missa no Brasil” (1860), de Victor Meirelles (1832-1903) retrata, numa tela a óleo, o registro da catequização indígena. Inspirada pelo relato presente na carta de Pero Vaz de Caminha (ca. 1451-1500), Meirelles concebe a Missa contextualizada ao esforço de se estabelecer visualmente os mitos fundadores do Brasil Império enquanto nação independente de Portugal. Considerada uma das primeiras pinturas históricas nacionais, reconhecida por sua temática relevante e dimensões imponente, seus impactos no imaginário social são perceptíveis na contemporaneidade – principalmente se considerarmos seu uso massivo em livros didáticos. A cena representada é difundida artisticamente como um retrato da realidade, como registro de um evento histórico determinante na História do Brasil e para a identidade de seu povo.

Concebida durante o Segundo Reinado, a obra pode ser considerada como fruto do programa cultural nacionalista fomentado pelo Estado, uma vez que o artista (de origem humilde) teve seu talento reconhecido por conselheiros do império que intermediaram seu ingresso na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA). Institucionalizada por D. João VI, a Academia tinha como objetivo promover a formação acadêmica de profissionais que servissem aos interesses do estado – como uma produção artística de caráter nacional voltada à construção de um imaginário simbólico associado a momentos icônicos da história brasileira. Victor Meirelles foi um dos artistas contemplados pelos incentivos do Estado ao longo de sua formação acadêmica e carreira artística.

Também no Mapa-Visual (Des)Encontros, inserimos uma reapresentação da obra de Meirelles atribuída a Cândido Portinari (1903-1962), acadêmico contemporâneo. A têmpera sobre tela de Portinari (1948), com características geometrizadas observadas na estética do Cubismo, fora selecionada pois este artista realizou uma série de escolhas compositivas que alteraram o significado da cena retratada, e por consequência, o seu papel dentro do imaginário simbólico nacional. O artista manteve parte das soluções visuais propostas por Victor Meirelles, porém, ao conceber sua reapresentação da “Primeira Missa no Brasil”, Portinari recorre à narrativa anteriormente construída, mas reapresenta uma nova perspectiva sobre tal momento histórico. Quando na pintura de Meirelles podemos observar uma aparente congregação entre índios e jesuítas portugueses, fomentando a narrativa de que a missa foi celebrada para o ‘(des)encontro’ do povo originário brasileiro, na obra de Portinari, os índios são removidos da cena, estabelecendo, portanto, a narrativa de que a Missa foi celebrada exclusivamente para o ‘encontro’ dos (colonizadores) portugueses.

Em diálogo com estas duas apresentações artísticas (anteriores) da missa no Brasil, anexamos no mesmo mapa a obra de Luiz Zerbini (2014) que nos (re)apresenta uma outra perspectiva do mesmo tema. E com notável realidade aumentada, seja em relação ao evento propriamente dito e/ou em detrimento das demais obras de arte presentes nesse Mapa-Visual (Des)Encontros. Se Meirelles retrata uma ‘reunião’ pacífica entre índios e portugueses, e Portinari ressalta a ‘ausência’ do povo originário brasileiro durante tal evento, o artista contemporâneo Zerbini nos apresenta a conquista dos indígenas sobre os colonizadores. Essa narrativa não vai de encontro ao relato histórico feito por Pero Vaz de Caminha e parece-nos atestar a violência insurgente na relação entre índios e colonizadores – algo que Meirelles e Portinari não nos deixaram como registro histórico-artístico em suas respectivas pinturas.

Almejamos que a narrativa digital provocada pelo Mapa-Visual seja para o aluno não somente uma introdução ao conhecimento da historiografia da arte e demais especificidades estéticas, mas que suscite questionamentos, desdobramentos, reflexões, e sobretudo, correlações com o cotidiano e com a formação de sua cidadania.

É importante que se diga que o formato/aparência (visual) dos Mapas é definido de acordo com as definições de resolução e tamanho de telas de *smartphones* mais facilmente encontrados entre os consumidores-alunos da rede pública de ensino. Com isso, é possível que a leitura dos Mapas-Visuais seja obtida mais facilmente e que sua fruição estética digital também possa ser compartilhada entre os grupos de *chat* que participam.

Neste contexto, o *site* Nutrição Visual surge como um agregador de conteúdos que se complementam, seja no âmbito historiográfico, estético ou artístico. O Grupo de Pesquisa vem alimentando o *site* constantemente com artigos acadêmicos; indicações de *sites* oficiais de artistas visuais - assim como verbetes e fichas biográficas; vídeos e documentários; entrevistas; visitas museológicas etc pertinentes como materiais pedagógicos complementares à visualidade dos incipientes Mapas sugeridos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao acreditarmos na dinamização dos compostos curriculares pretendidos na disciplina de Artes Visuais e História da Arte, as demandas e perspectivas da juventude, sem dúvida, não devem ser postas à margem. Nisto inclui-se o campo tecnológico. Todavia, compartilhamos com alguns teóricos da educação que têm sido categóricos ao

ênfatizarem a importância de ultrapassar as fronteiras da educação tradicional para que o aluno se envolva com temas e conteúdos diversos de forma que seja possível estabelecer relação com o mundo em que vive – inclusive diante as referências com o conhecimento estudado em sala de aula.

Ponderando assim, entende-se currículo como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, em decorrência de saberes, competências, representações, tendências, valores etc que são transmitidos nas práticas pedagógicas da educação escolar”. (LIBÂNEO, 2012, p. 489). Conforme o autor, um currículo deve ser democrático, isto é, representar o cruzamento das culturas (interculturalidade) a fim de propiciar aos alunos conhecimentos e experiências diversificadas, integrando no currículo a variedade de culturas que perpassa a escola: a científica, a acadêmica, a expressa no currículo, a social, a dos alunos, a das mídias e a escolar (organizacional). O currículo, portanto, fortalece a identidade pessoal e a subjetividade dos alunos promovendo competências distintas que os tornem mais plenos e autônomos.

E no ensino de Arte não poderia ser diferente. Docentes podem suscitar percursos e pesquisas autorais para que outros novos olhares estéticos não se limitem apenas ao respaldo da cultura erudita e massificada, por exemplo; mas que os processos metodológicos propiciem um olhar crítico do que está no entorno dos jovens cotidianamente - como as manifestações artísticas da cultura visual, por exemplo, incluídas as expressões massificadas no espaço urbano.

Acredita-se que o ensino de Artes deve propiciar um desenvolvimento determinante no qual o jovem possa acompanhar com discernimento crítico a amplitude de códigos visuais e culturais - incluindo-se as heterogeneidades - de modo a propagar o respeito às diferentes expressões culturais e ao patrimônio cultural alegoricamente recorrentes na atualidade. Compartilhando as ideias de Moran (2015) que diz as metodologias devem acompanhar os objetivos pretendidos em cada projeto de trabalho, isto é, “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes”. (MORAN, 2015, p. 1) O que recai diretamente, no que tange ao ensino de Artes, em como os alunos podem ser criativos ao se sentirem capazes de experimentar novas possibilidades artísticas e estéticas que vão incidir em inúmeros resultados subjetivos. Como diz-nos Barbosa (2005), “(...) a arte capacita um homem a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização,

inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo”. (BARBOSA, 2005, p. 99). A única maneira de não se tornar um “estrangeiro no seu próprio país” (BARBOSA, idem), continua a autora, é conhecendo a sua cultura, a sua produção artística e o seu patrimônio, tornando-se um ser crítico e ativo, arcando com as suas responsabilidades como cidadão no dever da preservação do patrimônio de seu país. A necessidade de ter referenciais culturais, tanto para a pesquisa histórica quanto para o ensino, resultantes dos conceitos de patrimônio e preservação está profundamente atrelada na valorização da cultura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados incipientes da nova estratégia metodológica atribuída aos Mapas-Visuais como narrativa digital no ensino de Arte, leva-nos a acreditar que uma única temática imagética pode ser abordada por múltiplos vieses.

O que propomos amplamente, nesse ínterim, é a iniciativa à pesquisa: aos docentes, a pesquisa provinda de processos artístico-estéticos autorais e, aos discentes, o conhecimento que considere a cultura visual cotidiana como insurgente no processo de ensino-aprendizagem. Dito de outro modo, quando a abordagem das manifestações artísticas atuais possa ser inteligível não somente pelo prisma das expressões estéticas remanescentes cronologicamente, mas como (re)apropriações advindas das especulações imagéticas, inclusive, do aluno. Como diz-nos Moran (2015):

Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades. (MORAN, 2015, pág. 18).

Constatamos, no entanto, que os Mapas-Visuais constituem uma articulação atemporal de temáticas, obras de artes e movimentos estéticos. Seu desenvolvimento propicia um exercício de correlação e análise que, por seu caráter rizomático, possibilita

estabelecer um percurso dialógico entre temáticas clássicas da História da Arte e temas atuais no cotidiano escolar.

Concluimos também que esse exercício de combinação entre meios digitais (redes sociais, plataformas virtuais de ensino e ferramentas pedagógicas em endereços eletrônicos) para a fruição de conteúdos curriculares, de fato, torna-se importante na atualidade, pois tradicionalmente o docente tende a transformar os diferentes tipos de mídias em versões digitais nas salas de aula, na mesma medida em que passa a organizar suas informações em versões digitalizadas de livros e cadernos de anotações.

Sob a perspectiva do docente/pesquisador em Artes, aos Mapas-Visuais atribui-se o impacto de finalização, quer dizer, como resultante do processo desencadeado anteriormente. Em outras palavras, a repercussão imagética dos Mapas-Visuais só é possível após as etapas anteriormente planejadas que incluem a definição da temática, os meandros do recorte historiográfico e a vinculação com a pesquisa/experienciação artístico-estética.

Ainda em fase de elucubração, como decorrência metodológica pragmática, propostas artísticas vêm sendo elaboradas pelo Grupo a partir desse processo até então predominantemente teórico-visual indicado nos Mapas-Visuais. Acredita-se que a experienciação estética do aluno com base no estudo das relações temáticas visuais da historiografia da arte aproxima tempos e lugares até então díspares. Ao interagir visualmente com a historiografia da arte – ao longo dos tempos –, ao aluno é propiciada a fruição artístico-estética. E aos devires de rerepresentações estéticas provindas das insurgências cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante mensurar que o processo de dinamização curricular no ensino de Artes aqui relatado surge a partir de algumas insuficiências metodológicas percebidas há algum tempo: a escassez de fontes de pesquisa acadêmicas sobre a Arte e artistas visuais; o diálogo da produção artística da atualidade com estéticas antecedentes - o que, ocasionalmente, remete o aluno ao desconhecimento do que já fora criado até então; a Arte pela arte, isto é, ‘o fazer pelo fazer’ com as recursivas ‘atividades livres’ desprovidas de objetivos fundamentais e de orientação docente; a restrita incidência da pesquisa e de obras de artistas brasileiros nos livros didáticos; a ausência da inclusão da

cultura visual nas práticas pedagógicas; a abordagem não dialógica das culturas com influências africana e indígena – e entre demais culturas etc.

Como premissa fundamental, os Mapas-Visuais não trazem a perspectiva de apresentar ‘aulas prontas’ e estanques mas, sim, disponibilizá-los enquanto suportes artístico-estéticos para outros diferentes projetos e pesquisas autorais docentes.

A metodologia desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa tem a pretensão de vincular ao formato digital (no *site* nutriçãovisual) subsídios pragmáticos para a pesquisa reflexiva em Arte - para discentes como para docentes, licenciandos e demais interessados. A intenção pedagógica é que o *site* impulse diferentes narrativas voltadas às reformulações curriculares constantes subsidiados pelas conexões artísticas propostas no espaço escolar, e somente legitimadas quando em via de mão dupla - entre docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M. (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CONTRA coronavírus, Francisco reza em frente a crucifixo da peste. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 de março de 2020.

Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/03/contra-coronavirus-francisco-reza-em-frente-a-crucifixo-da-pestes-negra.shtml>> Acesso em: 15 ago 2020.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007, 2. ed.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In SOUZA, C. A. e MORALES, O. E. T. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. 2. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

AS COLEÇÕES ZOOLOGICAS E O SEU POTENCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Clécio Danilo Dias-da-Silva ¹
Priscila Daniele Fernandes Bezerra Souza ²
Daniele Bezerra dos Santos ³
Lúcia Maria de Almeida ⁴

RESUMO

As coleções zoológicas são centros de documentação que mantêm um registro permanente e ordenado de faunas de habitats e regiões diferentes. Elas são compostas de conjuntos de animais coletados e preparados para que permaneçam em condições ótimas contribuindo para estudos científicos e para as instituições de ensino, servindo de modelos didáticos nos quais os alunos podem visualizar as características morfológicas e associa-las ao habitat dos mesmos. Neste sentido, esse trabalho teve como objetivo realizar uma identificação taxonômica, atualização e curadorias dos exemplares existentes em uma coleção zoológica de uma instituição de ensino superior, bem como, avaliar a sua importância para a formação inicial em Ciências Biológicas. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição privada de ensino superior localizada em Natal, RN. Para etapa de atualização e curadoria realizou-se uma contagem, identificação e produção de etiquetas para todos os exemplares presentes no acervo local. Para investigar a importância e potencial dessa coleção para a formação dos graduandos, utilizou-se da elaboração e aplicação de um formulário na plataforma *Google forms*, e estas foram compartilhadas com os estudantes matriculados e egressos da instituição. Partindo dos resultados obtidos, verificou-se que as coleções zoológicas são fundamentais para proporcionar um maior conhecimento da fauna local, além de auxiliar nas aulas práticas de zoologia, associando ao conhecimento teórico trabalhado em sala de aula, facilitando assim o processo de ensino-aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Coleção Zoológica; Curadoria; Potencialidades para Aprendizagem; Ciências Biológicas.

INTRODUÇÃO

A biodiversidade que conhecemos hoje em dia representa apenas uma pequena parcela desta diversidade pretérita (ZAHER; YOUNG, 2003; BARBIERI, 2010). Mesmo assim, ainda não fazemos ideia do número de organismos que habita a Terra. Estima-se

¹ Doutorando do Curso de Sistemática e Evolução da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, danielodias18@gmail.com.

² Mestre pelo Curso de Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, prisciladani@yahoo.com.br.

³ Doutora pelo Curso de Psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, daniele.bezerra@ifrn.edu.br.

⁴ Doutora pelo Curso de Psicobiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, lmalmeida05@gmail.com.

que devam existir de 10 a 100 milhões de espécies (BAGER et al., 2016). Os cientistas descreveram até hoje 1,7 milhão de espécies, uma ínfima fração de toda a diversidade biológica estimada, e continuam descobrindo diariamente espécies novas em todas as partes do mundo (BARBIERI, 2010). O simples confronto desses dois números fornece a dimensão do desafio lançado aos pesquisadores que tratam de estudar e quantificar a biodiversidade.

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (MMA) o Brasil é considerado um país extremamente diverso, e de fato, ele compreende a região mais rica do mundo para diversos táxons de animais, contudo, faz-se necessário uma urgente familiarização do homem com o imenso patrimônio biológico do planeta, em especial, mediante as crescentes ameaças provenientes do crescimento populacional desordenado que leva à degradação ambiental, à perda e fragmentação de habitats (MMA, 2016). Dessa maneira, as coleções zoológicas são importantes fontes de informações para todos os que trabalham com o estudo da biodiversidade, pois proporcionam o progresso de conhecimentos que podem ser aplicados a partir de diferenciadas formas na sociedade, tanto para a atuação governamental quanto para a gestão ambiental (MITTERMEIER, 1988; PEIXOTO; MORIM, 2003; MARQUES; LAMAS 2006; PINHEIRO; SCOPEL; BORDIN, 2018).

As coleções zoológicas são conjuntos de animais coletados, geralmente, em ambientes naturais e preparados para que permaneçam em condições ótimas para estudo (MARANDINO; RODRIGUES; SOUZA, 2014). Elas possuem acervos biológicos com amostras significativas da diversidade animal, subsidiando estudos em diversas áreas da pesquisa científica, tais como: sistemática, evolução, ecologia, biogeografia, biologia da conservação, morfologia comparada, entre outros (SARMENTO-SOARES; MARTINS-PINHEIRO, 2014; PINHEIRO; SCOPEL; BORDIN, 2018). É sabido que a maioria das coleções zoológicas brasileiras foi erguida através do esforço isolado de um ou alguns pesquisadores e instituições. Entretanto, muitas destas coleções se encontram em instituições onde os pesquisadores têm dificuldade em obter os recursos necessários para arcar com os altos custos de manutenção (ZAHER e YOUNG, 2003; NAPOLI, 2007). Segundo Auricchio e Salomão (2002) esse tipo de acervo deve suportar o manuseio e transporte, além de conter exemplares sem registros, pois devem servir para mostrar semelhanças e diferenças entre grupos de indivíduos e também para prática de atividades como a identificação.

As coleções representam também uma herança cultural, um testemunho da rica história do descobrimento e da expansão da sociedade brasileira em seu território

nacional. É nas coleções zoológicas que encontramos representantes da fauna já extinta, que habitou um dia o ecossistema alterado de forma irreversível pela ação antrópica (MARANDINO; RODRIGUES; SOUZA, 2014). Neste sentido, as coleções constituem uma base de dados essencial para os estudos de caracterização e impacto ambiental, não se constituindo apenas de meros depósitos de animais mortos. Sendo importantes elementos de ensino, treinamento, inventários faunísticos, pesquisas puras e aplicadas, identificação de exemplares e corpos de prova de trabalhos científicos (CARAMASCHI, 1987; SARMENTO-SOARES; MARTINS-PINHEIRO, 2014; PINHEIRO; SCOPEL; BORDIN, 2018).

Com relação a sua aplicação na formação inicial em ciências biológicas, elas se constituem em uma excelente ferramenta para o entendimento da zoologia e outras áreas que de forma direta ou indireta estudam a biodiversidade animal. Essas coleções permitem que os estudantes aprimorem a sua aprendizagem, pois a utilização de imagens no ensino não consegue demonstrar as características que cada espécie possui em sua totalidade, dessa forma, o aprendizado se mostra mais efetivo quando o discente se vê diante do material de estudo, reforçando a importância do emprego destas coleções nas práticas docentes (RESENDE, 2002; MARICATO, 2007).

Neste sentido, este trabalho teve como objetivo realizar uma identificação taxonômica, atualização e curadorias dos exemplares existentes em uma coleção zoológica de instituição privada de ensino superior, bem como, avaliar o seu potencial para a formação inicial em Ciências Biológicas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma instituição privada de ensino superior, localizado na cidade de Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. A instituição apresenta uma coleção zoológica consideravelmente ampla, com uma diversidade de animais, os quais estão distribuídos dentre dos grandes grupos taxonômicos a qual é utilizada de forma didática em aulas práticas de zoologia dos vertebrados e invertebrados no curso de Ciências Biológicas. Contudo, verificou-se a necessidade de uma identificação mais apurada e atualizada dos espécimes, uma vez que muitas são oriundas de coletas em aulas de campo e/ou doadas à instituição, não apresentando, na maioria das vezes, uma organização e classificação correta e adequada.

CURADORIA E ATUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO ZOOLOGICA

Inicialmente foi realizada uma análise qualitativa e quantitativa da coleção zoológica, durante este processo, os animais foram identificados em suas categorias taxonômicas com auxílio de literatura adequada para invertebrados (RIBEIRO-COSTA, ROCHA, 2002; PEREIRA, 2002; ALMEIDA et al, 1998) e vertebrados (FIGUEREDO, 2003; NETO, 2001) e quando necessário foi recorrido a um especialista.

Posteriormente os exemplares foram catalogados de acordo com a posição taxonômica, onde cada frasco recebeu uma identificação por meio de etiquetas (Figura 1) contendo as seguintes informações: Filo, Classe, Ordem e quando possível foram identificados até o nível de Família, Gênero e Espécie, este último, baseado no sistema de classificação binomial (LINNAEUS, 1758). Na análise quantitativa foi feita a contagem dos indivíduos presentes para que haja a quantificação de animais presentes no acervo.

Figura 1 – Modelo das etiquetas utilizadas nos frascos.



Fonte: Os autores (2020).

Logo após foi realizada uma atualização e curadoria na coleção didática existente no Laboratório, os espécimes estavam conservados em via úmida ou seca. Quando em via úmida, eram conservados em uma solução de álcool 70% (MORTON, 1950), ou em uma solução de formaldeído a 10% para obter um melhor acondicionamento dos animais. Mesmo sendo constatado que todos os animais já estavam conservados, foi trocado o líquido de alguns frascos quando necessário.

Os frascos da coleção receberam etiquetas com suas respectivas classificações e foram reorganizados. Quando em via seca, os animais estavam taxidermizados e mantidos

em exposição no museu ao lado do laboratório multidisciplinar, servindo também para fins didáticos.

A COLEÇÃO DIDÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Com intuito de analisar o potencial da coleção didática investigada, desenvolveu-se um formulário no *Google forms* e este foi aplicado com 51 estudantes e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da instituição investigada. O formulário apresentava 05 perguntas sobre a estrutura, organização, qualidade e importância das coleções didáticas para a formação acadêmica dos investigados. As perguntas foram colocadas como obrigatórias, de modo que o questionário só poderia ser enviado se todas as questões estivessem respondidas.

Conforme Mota (2019) a aplicação do *Google forms* em pesquisas apresentam diversos benefícios, como por exemplo, a possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso, entre outros benefícios. Conforme a autora, a grande vantagem da utilização do *Google forms* para a pesquisa científicas é a praticidade no processo de coleta das informações, visto que, o pesquisador [...] “pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar” (MOTA, 2019, p.373).

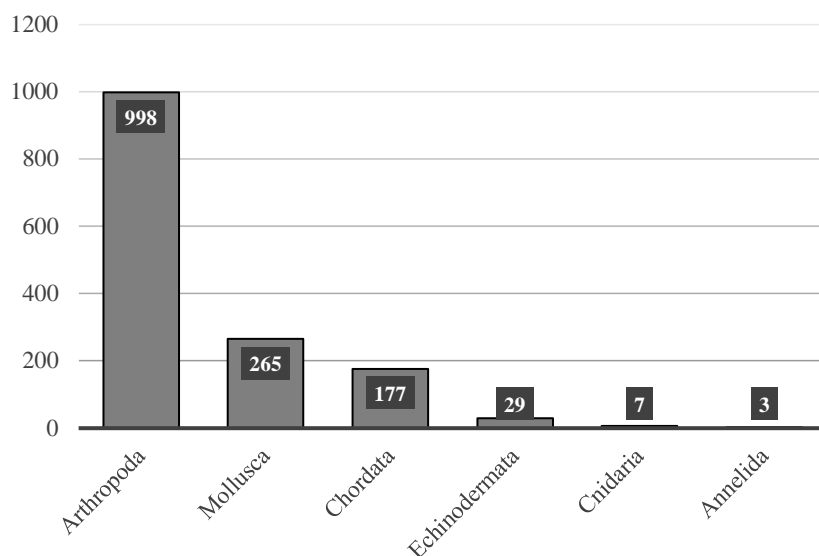
O formulário foi disponibilizado através de um endereço eletrônico gerado pela própria plataforma e, posteriormente, foi distribuído por meio do e-mail e redes sociais dos estudantes. Após a aplicação do formulário, a planilha gerada pela plataforma foi exportada para o *Microsoft office Excel* para edição e interpretação dos dados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CURADORIA E ATUALIZAÇÃO DA COLEÇÃO ZOOLOGICA

Foi verificado que a coleção didática, apresenta 1479 espécimes, dentre essas espécies, 1302 são invertebrados e 177 vertebrados. Os animais encontravam-se distribuídos sistematicamente em 6 filos, sendo esses: 3 Annelida, 7 Cnidaria, 29 Echinodermata, 177 Chordata, 265 Mollusca, e 998 Arthropoda (Figura 2).

Figura 2 – Filos presentes na coleção zoológica investigada.



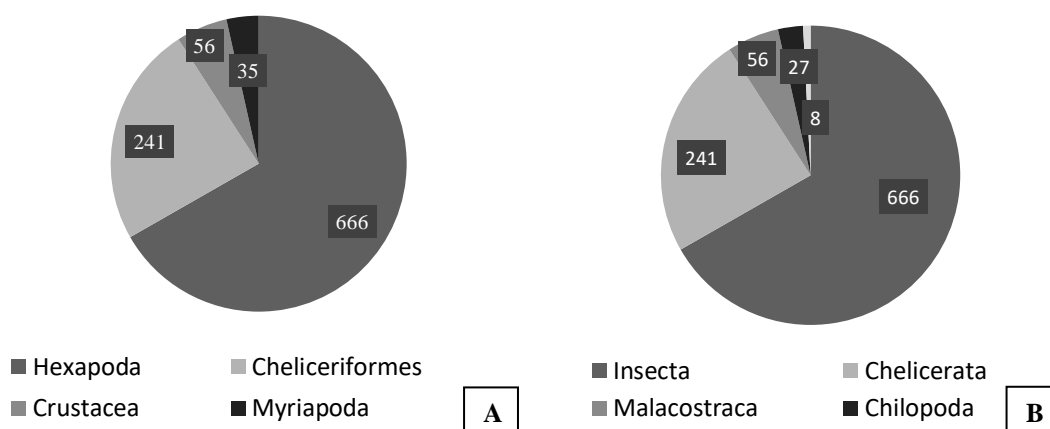
Fonte: Os autores (2020).

De acordo com Azevedo e Figueiró (2012) a grande maioria dos espécimes encontradas nos acervos é de representantes de grupos taxonômicos invertebrados, tendo em vista a gigantesca predominância da biodiversidade desses grupos, quando comparados aos vertebrados, como também pela dificuldade de aquisição dos mesmos, mesmo para fins didáticos em nível superior.

A elevada ocorrência de Arthropoda provavelmente se deve ao fato da grande facilidade da coleta desses animais, tanto pelo uso de armadilhas de fácil aquisição e manuseio, quanto pela abundância dos mesmos em ambientes costeiros, áreas de conservação ambiental, fragmentos florestais, manguezais, entre outros. De acordo com Almeida (1998) é possível a realização de coletas extensas sem causar impactos nas populações, tendo em vista que eles apresentam grande abundância, chegando a representar 75% das espécies de animais conhecidos.

Como grupo mais representativo, o filo Arthropoda encontra-se distribuído e representado no acervo da coleção zoológica com 4 subfilos: Cheliceriformes, Crustacea, Hexapoda e Myriapoda (Figura 3A), distribuídos em 5 classes: Chelicerata, Malacostraca, Insecta, Chilopoda e Diplopoda (Figura 3B).

Figura 3 – Subfilos e Classes do filo Arthropoda presentes na coleção zoológica

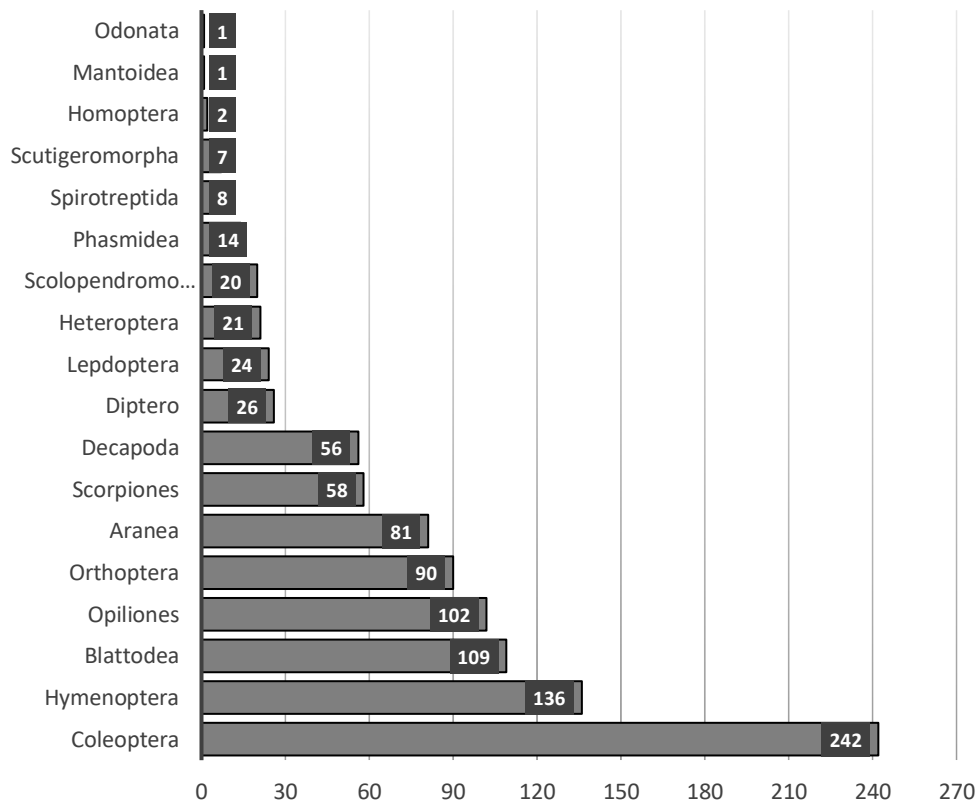


Fonte: Os autores (2020).

Dentro dos exemplares do filo Arthropoda, encontramos uma distribuição em 17 ordens: Aranea, Opiliones, Scorpiones, Decapoda, Blattodea, Coleoptera, Diptera, Heteroptera, Homoptera, Hymenoptera, Lepdoptera, Mantodea, Odonata, Orthoptera, Phasmidea, Scolopendromorpha, Scutigermorpha e Spirotreptida (Figura 4). Foi observado que a ordem Coleoptera apresentava uma maior ocorrência. De acordo com Lawrence et al. (1999) este grupo representa cerca de 40% do número insetos identificados e 30% de todas as espécies de animais, possuindo aproximadamente 350 mil espécies catalogadas no mundo, sendo, portanto, a ordem mais representativa do reino animalia.

Barreto et al. (2011), também constataram que o acervo do Laboratório de Zoologia do Centro Universitário de Patos de Minas, em Minas Gerais, apresentou uma maior incidência do filo Arthropoda, contendo 1502 espécimes dos 1998 existentes na localidade, chegando a representar 75% dos exemplares do laboratório da instituição. Em convergência com esses dados, Azevedo e Figueiró (2012) também encontraram uma maior ocorrência no filo Arthropoda na coleção didática do laboratório de zoologia do Centro Universitário de Volta Redonda, Rio de Janeiro, contendo 1500 dos 2500 espécimes, chegando a representar 60% dos exemplares existentes na instituição.

Figura 4 - Ordens do filo Arthropoda presentes na coleção zoológica.



Fonte: Os autores (2020).

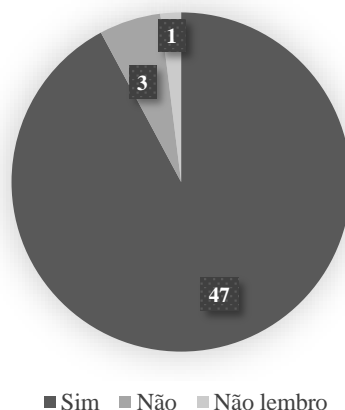
Na análise qualitativa verificamos que dos 1479 exemplares presentes no acervo zoológico, 1440 encontravam-se conservados em via úmida, sendo utilizado álcool a 70% ou formol a 10% para manter as características morfológicas dos exemplares intactas, possibilitando uma melhor conservação desses materiais para serem utilizados pelos alunos em aulas práticas de zoologia. Em via seca, o acervo possui 39 exemplares taxidermizados e expostos em museu, estando de fácil acesso aos alunos e também aberta à toda comunidade. Estes estão distribuídos e organizados considerando o ambiente e a escala evolutiva dos mesmos, estando dispostos dentro do filo Chordata, distribuídos nas seguintes classes: Actinopterygii, Amphibia, Reptilia, Aves e Mammalia.

COLEÇÃO DIDÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O formulário foi respondido por 51 indivíduos, dos quais 31 eram estudantes do curso de licenciatura em ciências biológicas e 20 eram egressos do mesmo curso. Quando

estes indivíduos foram questionados “Durante a sua formação acadêmica você utilizou peças da coleção zoológica da sua instituição?” 47 deles asseguraram que “sim”, 3 afirmaram que “não” e, 1 declarou “não lembrar” (Figura 5).

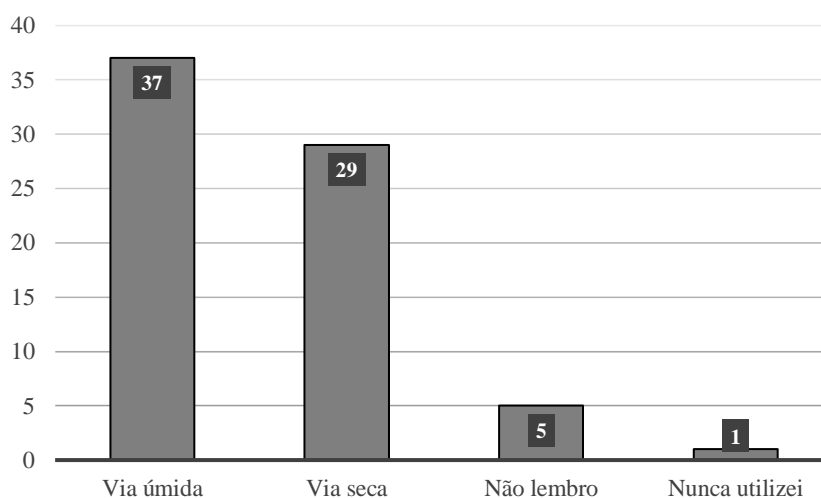
Figura 5 – Utilização das peças da coleção zoológica.



Fonte: Os autores (2020).

Para a pergunta “Com relação ao tipo de conservação das peças, quais deles você utilizou?”, 37 afirmações apontaram peças em “via úmida”, 29 indicações foram para “via seca”, 05 apontamentos para “não lembro” e 1 declaração foi “nunca utilizei” (Figura 6). Os dados apresentados extrapolam o número de investigados, visto que nesta questão, os estudantes poderiam marcar mais de uma resposta.

Figura 6 – Tipo de conservação das peças da coleção zoológica.

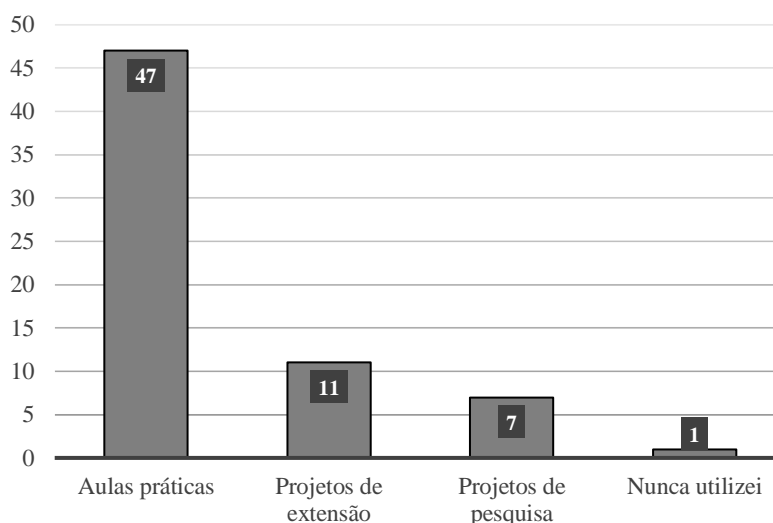


Fonte: Os autores (2020).

Acredita-se que a grande utilização de peças em via úmida está intimamente relacionada à grande quantidade de matérias com esse estado de conservação na coleção didática investigada, como apresentado nos dados anteriormente. Ressalta-se também que esta situação é comum em diversas instituições que apresentam coleções zoológicas, onde a tipologia de conservação dos matérias das instituições estão associados aos grupos taxonômicos explorados pelos pesquisadores de cada instituição (BORGES et al., 2010; BARRETO et al., 2011; AZEVEDO et al., 2012).

Quando os investigados foram questionados “Em qual contexto você teve contato com a coleção zoológica?” 47 apontamentos estavam relacionados a “aulas práticas”, 11 indicações para “projetos de extensão”, 07 afirmações estavam relacionadas a “projetos de pesquisa” (Figura 7). Salienta-se que, os dados apresentados extrapolam o número de investigados, visto que nesta questão, os estudantes poderiam marcar mais de uma resposta.

Figura 7 – Utilização da coleção zoológica pelos investigados na formação inicial em Ciências Biológicas.



Fonte: Os autores (2020).

Segundo Magalhães (2001) a inserção das coleções zoológicas em aulas práticas consiste em uma importante ferramenta para se ensinar zoologia. Para Maricato et al. (2007), o ensino através de coleções zoológicas pode permitir que os alunos tenham contato com este material e melhorem sua aprendizagem em relação aos que não possuem a mesma oportunidade. Para Resende et al. (2002) o aprendizado se mostra mais efetivo

quando o discente se vê diante do material objeto de estudo, reforçando a importância do emprego destas coleções nas práticas docentes. Complementando este pensamento, Pinheiro, Scopel e Bordin (2017) asseguram que essas coleções permitem que os estudantes tenham contato com materiais diversificados, compreendendo conceitos algumas vezes abstratos, nas áreas das ciências naturais, dentre elas em Zoologia, Botânica, Citologia, Embriologia, dentre outras.

Assim, compreende-se que a amplitude da coleção investigada tem proporcionando contribuições para além das aulas práticas institucionais. Estas tem cooperado para formação de um elo do conhecimento construído pelos licenciandos em ciências biológicas nos componentes curriculares até a educação básica, por meio de projetos de pesquisas e de extensão (DIAS-DA--SILVA et al., 2016; DIAS-DA--SILVA et al., 2019).

Quando arguidos com a pergunta “Você acredita que as coleções zoológicas apresentam potencial no processo de ensino-aprendizagem dos usuários?” todos os estudantes (51) afirmaram que sim. Para a pergunta “Na sua opinião as coleções zoológicas contribuíram para a sua formação acadêmica? Justifique.” Foi possível encontrar diversos relatos dos investigados (será representado pela sigla “INV”) sobre as contribuições e o potencial das coleções zoológicas para a formação acadêmica dos mesmos, como por exemplo:

INV6: *“Sim. A aprendizagem é bem mais efetiva e significativa através de coleções, além de tornar as aulas mais dinâmicas e estimulantes.”*

INV11: *“Sim, pois ao ter contato com esses animais, tem-se uma ideia de como ele é quando está vivo. A sensação de poder tocá-los e sentir como é o pelo, escamas, penas, rigidez.”*

INV03: *“Sim, pois com o contato com as peças podemos compreender melhor o que o professor nos passou em sala e com isso a gente associou o conteúdo as peças.”*

INV08: *“Sim, pois pude observar as estruturas que havia visto em aulas teóricas, como elas de fato são, ao vivo e a cores.”*

INV19: *“Sim; as aulas práticas com as peças me proporcionaram melhor compreensão do que vi nas aulas teóricas. Se torna bem mais fácil assimilar os conteúdos quando você pode ver de perto, tocar, explorar os exemplos do seu jeito.”*

INV42: *“Com certeza, pois representa um registro material e documental da fauna, sendo essencial para o aprendizado.”*

INV33: *“Sim, contribuíram bastante, pois nestas peças consegui observar bem o que não conseguiria observar em um animal vivo ou em livros.”*

INV26: *“Muito, mesmo tendo contato com essas peças mesmo sendo no laboratório, mas contribuiu bastante para nossa aprendizagem, pois quando a gente vê uma real, podemos reconhecer por já termos visto na faculdade.”*

INV50: *“Sim, pois facilitou a aprendizagem através do contato com as estruturas morfológicas.”*

INV22: *“Sim, uma vez que essas coleções nos evidenciam com mais propriedade as características desses organismos e ao mesmo tempo aproximando as relações de teoria e prática tão necessária no contexto de ensino-aprendizagem.”*

INV47: *“Sim, as coleções zoológicas são importantes para aprendizagem pois demonstra uma realidade, embora que ex situ. Além disso, consolida conceitos de ética e preservação da biodiversidade através desse material.”*

INV35: *“Sim, pois possibilita conhecermos na prática a morfofisiologia dos animais e compreender melhor o conhecimento teórico e abstrato agora torna-se real. Ressalto que sem ele o anelamento e nivelamento do conteúdo da zoologia fica perdido dentro da imaginação ao qual essa prática com a utilização das coleções proporciona ao aluno. Retirar ou acabar com as coleções seria dar um passo atrás no conhecimento e interromper o desenvolvimento que é tanto pregado no meio acadêmico.”*

De modo geral, as coleções zoológicas são uma estratégia pedagógica válida e de elevado potencial educativo, pois aproximam o aluno do seu objeto de estudo, permitindo a reflexão sobre diversas características dos animais e suas interações com o meio ambiente, além de deixar o conteúdo mais atrativo para os alunos, promovendo maior interesse pelas disciplinas relacionadas a diversidade animal e levando a possíveis ações dialógicas da práxis (AZEVEDO; RIBEIRO; FARIAS, 2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que o acervo zoológico investigado possui uma relevante abundância em número de espécimes, estando estes distribuídos predominantemente dentre os filos dos invertebrados, apresentando maior ocorrência os filos Arthropoda e Mollusca, proporcionando assim um melhor aproveitamento dos mesmos para estudo com fins didáticos e científicos.

De acordo com os dados obtidos por meio das respostas dos estudantes, percebeu-se que os materiais desta coleção didática são utilizados principalmente em aulas práticas dentro das disciplinas da grade curricular do curso, bem como, em atividades de pesquisa e extensão da instituição. Por meio da opinião dos estudantes, tornou-se perceptível a importância destes materiais para o processo de ensino-aprendizagem, visto que eles possibilitam uma associação dos conteúdos teóricos trabalhados em sala de aula a associação destes com os animais da coleção nas intervenções práticas ou extensionistas.

A coleção didática da instituição investigada representa uma importante fonte de informações destinadas ao conhecimento da biodiversidade regional e principalmente uma relevância para o desenvolvimento de atividades didáticas com os alunos, onde ressaltamos a importância dessas coleções zoológicas para uma aprendizagem mais significativa no ensino superior, uma vez que através da manipulação, observação e estudos comparativos, tanto da anatomia e morfologia, como da biodiversidade e evolução biológica, o aluno consegue interagir de forma mais direta com o material possibilitando uma melhor interação da teoria com a prática, além de possibilitar uma sensibilização e reflexão a cerca de uma visão de mundo menos antropocêntrica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; RIBEIRO-COSTA, C.S.; MARINONI, L. **Manual de coleta, conservação, montagem e identificação de insetos**. Ribeirão preto, Holos, 1998.

ALMEIDA, T. G. S.; CORRÊA, B. C.; MATOS, G. I. Desenvolvimento e organização de coleção zoológica didática no CEFET/RJ: desafios, possibilidades e primeiras aplicações. **Revista SBEnBio**, nº 7, p. 7151-7161, 2014.

AURICCHIO, P.; SALOMÃO, M. G. – **Técnicas de coleta e preparação de vertebrados**, São Paulo, PARM, 2002.

AZEVEDO, H. J. C. C.; FIGUEIRÒ, R.; ALVES, D. R.; VIEIRA, V.; SENNA, A. R. O uso de coleções zoológicas como ferramenta didática no ensino superior: um relato de caso. **Revista Práxis**, v. 4, n. 7, p.43-49, 2012.

BAGER, A. et al. Os caminhos da conservação da biodiversidade brasileira frente aos impactos da infraestrutura viária. **Biodiversidade Brasileira-BioBrasil**, n. 1, p. 75-86, 2016.

BARBIERI, E. **Biodiversidade: a variedade de vida no planeta terra**. São Paulo, APTA, 2010.

BARRETO, A. C. L. GARCIA, E. Q.; GONÇALVES, E.; SILVA, H. L. A.; FREITAS, K. A. Levantamento do acervo zoológico do laboratório de zoologia do Centro

Universitário de Patos de Minas - MG. In: Congresso de ecologia do Brasil, 10., 2011. **Anais...** São Lourenço, Minas Gerais: SEB, 2011.

BORGES, N. A.; ALVES, B. A.; MORAES, J.; SILVA, F. C. Levantamento do acervo entomológico do laboratório de biologia do Colégio Gonzaga. In: congresso de Iniciação Científica, 19., 2010. **Anais...** Ourinhos, São Paulo: NUPE-CIC, 2010.

CARAMASCHI, U. Manual de técnicas para a preparação de coleções zoológicas. **Sociedade Brasileira de Zoologia**, v. 36, p. 1-14, 1987.

DIAS-DA-SILVA, C. D. et al. A exposição itinerante como extensão universitária: um instrumento para disseminar conhecimentos de zoologia e conservação da biodiversidade. **Journal of Development**, v. 5, n. 4, p. 3288-3299, 2019.

FIGUEREDO, A.S. FILHO, A.P.; SILVA, H.L.R. **Prática de zoologia de vertebrados "A"**. Goiânia: Editora da UFCG, 2003.

LAWRANCE, F. A. Et al. **Beetles of the word**. A key and information system for families and subfamilies. CSTRO publishing, Melbourne, Australia, 1999.

LEWINSOHN, T. M. **Avaliação do Estado do Conhecimento da Diversidade Biológica Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

LINNAEUS, C. **Systema naturae per regna tria naturae, secundum classes, ordines, genera, species, cum characteribus differentiis, synonymis, locis**. 1758.

MAGALHÃES, C.; SANTOS, J.L.C.; SALEM, J.I. Automação de coleções biológicas e informações sobre a biodiversidade da Amazônia. **Parcerias Estratégicas**, v. 12, p. 294-312, 2001.

MARANDINO, M.; RODRIGUES, J.; SOUZA, M.P.C. Coleções como estratégia didática para a formação de professores na pedagogia e na licenciatura de ciências biológicas. **Revista da SBEnBio**, v. 7, n. 1, p. 5754-5765, 2014.

MARICATO, H. S. et al. A utilização da prática em zoologia através de coleções didáticas: Um recurso para construção dos conhecimentos dos alunos no ensino médio do município de Jataí – Goiás. In: Congresso de Educação do Sudoeste Goiânia, 23., 2007. **Anais...** Jataí, Goiás: CESG, 2007.

MARQUES, A. C.; LAMAS, C. J. E. Taxonomia zoológica no Brasil: estado da arte, expectativas e sugestões de ações futuras. **Papéis Avulso de Zoologia**, v. 46, n. 13, p. 139-174, 2006.

MITTERMEIER, R. A. **Primate diversity and the tropical forest**: Case studies from Brazil and Madagascar and the importance of the megadiversity countries. Academy Press, 1988

MMA - Ministério do Meio Ambiente. **Panorama da Biodiversidade Global 3**. Brasília: Secretaria de Biodiversidade e Florestas, 2016.

MORTON, J. E. **Collecting and preserving zoological specimens**, Tuatara, New Zealand, 1950.

NAPOLI, M. F. - **Coleções Zoológicas – Panorama e desafios para a UFBA**, Bahia, 2007, Disponível em: <http://www.amphibia.ufba.br/Arquivos_diversos/Minicurso_Caetit%C3%A9_Aula_01_MFNapoli_2009.pdf>, Acessado em 10 de julho de 2014.

NETO, M. R. **Guia ilustrado: Fauna da escola das Dunas de Pitangui – ecossistemas terrestres**. Natal, Moura Ramos, 2001.

PEIXOTO, A. L.; MORIM, M. P. Coleções botânicas: documentação da biodiversidade brasileira. **Ciência e Cultura**, v. 55, n. 3, p. 21-24, 2003.

PEREIRA, R. P. **Prática de zoologia dos invertebrados “B”**. Goiânia: Editora da UFCG, 2002.

PINHEIRO, M. S.; SCOPEL, J. M.; BORDIN, J. Confeção de uma coleção didática para o ensino de Zoologia: Conhecer para preservar o Litoral Norte do Rio Grande do Sul. **Scientia cum industria**, v. 5, n. 3, p. 156-160, 2018.

RESENDE, A. L. Et al. Coleção de Animais Silvestres, fauna do cerrado no sudoeste goiano, o impacto em educação ambiental. **Arquivos do Museu Dinâmico Interdisciplinar**, v. 6, n. 1, p. 35-41, 2002.

RIBEIRO-COSTA, C.S.; ROCHA, R.M. **Invertebrados: Manual de aulas práticas**. Ribeirão Preto, Holos, 2002.

SARMENTO-SOARES, L. M.; MARTINS-PINHEIRO, R. F. Coleções Zoológicas do Museu de Biologia Prof. Mello Leitão. **Boletim Sociedade Brasileira de Ictiologia**, v. 109, s/n, p. 2-4, 2014.

SILVA, C. D. D et al. Caravana Zoológica: contribuições ao ensino de ciências e biologia. In: Congresso Nacional de educação, 3, 2016. **Anais...** Natal: Realize eventos e Editora, 2016.

TADDEI, v. A. et al. O acervo das coleções zoológicas do estado de São Paulo. Biodiversidade do estado de São Paulo. Brasil: **síntese do conhecimento ao final do século XX**, v. 7, p. 1-109, 1999.

ZAHHER, H.; YOUNG, P. S. As coleções zoológicas brasileiras: panorama e desafios. **Ciência e Cultura**, v. 55, n. 3, p. 24-26, 2003.

AS CONTRADIÇÕES DO “NOVO NORMAL” E OS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO E NA VIDA DAS MULHERES

Daniele Kelly Lima de Oliveira¹
Geysse Gadelha Rocha²
Iana Jessica Ximenes Paiva³
Manoela Galeno Soares⁴

RESUMO

Nesse artigo propomos a reflexão sobre a nova forma de trabalho: o *home office* que colabora com a intensificação da extração da mais valia, conseqüentemente exploração da classe que vive do trabalho. Compreendendo que essa classe é composta majoritariamente por mulheres que estão na linha de frente contra a Covid-19 entendemos que é necessário propiciar um espaço de debate para que possamos buscar meios para compreender e superar os mecanismos de exploração do trabalho, de forma especial, dando destaque à exploração do trabalho feminino. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, os debates realizados no Grupo de Estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE/UVA) e no Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR), ambos sediados no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral/CE. Nossas análises estão baseadas nos documentos da ONU, IBGE, OIT e nas obras de pesquisadores como Ricardo Antunes (2020), Mézáros (2011) e Marx e Engels (2005) e Marx (2013). Concluímos que devemos lutar por uma outra forma de sociabilidade, que seja voltada para satisfação das necessidades humanas e sociais.

Palavras-chave: Pandemia. Educação à Distância. Precarização do trabalho. Mulheres trabalhadoras.

¹Professora adjunta da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGEB/UFC). Coordenadora dos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador (UVA), Grupo de Estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE/UVA) e do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR). E-mail: dankel28@yahoo.com.br;

²Pós-Graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Quixeramobim. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) membro dos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador, Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR). E-mail: geyssegadelhar@gmail.com;

³Pós-Graduanda em Gestão, Supervisão e Coordenação Escolar pela Faculdade das Américas – FADAM. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Membro do grupo de estudo Gramsci e a formação do educador/UVA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR). E-mail: ianajessica42@gmail.com;

⁴Pós-Graduanda em Gestão, supervisão, direção escolar pela Faculdade Itapuranga - FAI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), membro dos grupos de estudos Gramsci e a formação do educador, Pesquisadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR). E-mail: manoela.galeno@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 iniciou-se com dois marcantes fenômenos sociais, o aprofundamento da crise econômica e a pandemia do novo Corona vírus. De um lado a crise estrutural do capital, como denomina Mészáros (2013), intensificou a precarização no mundo do trabalho, afetando diretamente aqueles que vendem sua força de trabalho para sobreviver, de outro lado a pandemia evidenciou e colaborou com a agudização dessas precárias condições de trabalhadores, pois a rápida proliferação da Covid-19 em poucos meses, elevou o índice de mortalidade em todo o mundo, e ampliou o empobrecimento da classe trabalhadora.

Nesse cenário, vivenciamos um processo de desumanização do gênero humano. Com o avanço tecnológico o sistema capitalista vestiu novas roupagens, mas conservando sempre sua essência, percebemos isso por exemplo com a desproletarização do trabalho como alerta Antunes (2020), que consistiu na redução do trabalhador industrial e fabril, e intensificação do trabalho flexível, informal, terceirizado, intermitente e etc, ou seja, com essas novas modalidades de trabalho, a humanidade experimenta as condições de uberização do trabalho, uma era digital que conecta os serviços através de aplicativos e plataformas, e não só precariza, mas desumaniza a humanidade.

Ao iniciar seus estudos acerca do modo de produção capitalista Marx e Engels (2005), já afirmavam que o capitalismo busca sempre novas formas de exploração e uma das maneiras que ele encontra para materializar isso atualmente é através do crescimento da *Indústria 4.0*, como afirmam Antunes e Braga (2009). Na era da automação, que na prática funciona também a partir do trabalho explorado, o avanço tecnológico, que poderia propiciar à humanidade maior tempo livre, acaba sendo utilizada para aprofundar mais ainda a exploração, pois segue dentro da lógica maior do sistema capitalista.

Para isso, estratégias como a educação à distância entram em cena, e nessa pandemia o teletrabalho ganha força no âmbito da educação, com uma aparência de um modelo de inclusão, entretanto algumas contradições podem ser observadas. Na educação pública encontramos casos nos quais a isenção por parte do Estado no que se refere à concessão dos meios básicos que garantam o acesso de estudantes gera uma

expectativa na sociedade civil de que professoras e professores deem conta dessa carência com seus próprios recursos, ou seja, observa-se uma transferência de responsabilidade que não é devida. Nesse mesmo viés há ainda a exigência de que estudantes possam realizar um “esforço” que garanta sua formação, sem considerar as condições econômicas e sociais dos discentes.

Além da questão de classe que pode ser observada na relação de agudização das precárias condições no mundo do trabalho e a pandemia do novo Corona vírus, há também a questão de gênero. De acordo Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental (ANESP) (2020) 70% da força de trabalho que está na luta para vencer a covid-19 é feminina.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), 40% de todas as mulheres empregadas trabalham nos quatro setores mais atingidos pela crise, em comparação com 36,6% dos homens. É possível notar que a sobrecarga de trabalho doméstico, a exposição à violência e a vulnerabilidade econômica atingem brutalmente a vida de milhares de mulheres sejam trabalhadoras formais ou informais. Sendo que grande parte das mulheres ocupam vagas de empregos na informalidade ou em trabalhos extremamente explorados, como é o caso das trabalhadoras domésticas no Brasil.

Cabe também destacar, que as mulheres estão na linha de frente no combate a covid-19, sendo que grande parte delas são enfermeiras. Outra área bastante atingida nesse período pandêmico é a Educação. Os docentes, principalmente as mulheres, estão cada vez mais sobrecarregadas pelas atividades escolares e ainda precisam dar conta de cuidados com os filhos, da casa e até mesmo do companheiro, pois historicamente, principalmente nas sociedades de classe, foi construída a falsa ideia de que as mulheres teriam uma “aptidão natural” para as atividades domésticas e o cuidado com o outro, o que acaba gerando doenças, ansiedade e medo, favorecendo a lógica do patriarcado e do capitalismo que fez das mulheres reféns em trabalhos precarizados e subalternizados.

O teletrabalho ou *home office* feito hoje pelas professoras é uma das formas de precarizar o trabalho das mulheres, pois as deixam em uma posição ainda mais desigual dentro da sociedade, uma vez que para a lógica do capital e do patriarcado é interessante o processo de romantização do trabalho feminino, expresso algumas vezes por exemplo pelo termo “mulher guerreira”, atribuindo à mulher a responsabilidade de ser uma

grande heroína na superação dessa crise, mas não dizem que é apenas para favorecer as estruturas patriarcais e destrutivas da força de trabalho da mulher.

Esse artigo pretende refletir sobre a nova forma de trabalho: o *home office* que tem intensifica a extração da mais valia, conseqüentemente exploração da classe que vive do trabalho. Essa classe que é formada majoritariamente por mulheres, que nessa pandemia veio por deflagrar e denunciar o que já tínhamos antes do chamado “novo normal”, que tem estampado o rosto da precarização do trabalho, uma das formas de modalidade à distância e um dos gêneros mais atingidos: a mulher.

A importância desse artigo pauta-se pela necessidade de propiciar um espaço de debate para que possamos buscar meios para compreender e superar os mecanismos de exploração do trabalho, de forma especial, dando destaque à exploração do trabalho feminino.

METODOLOGIA

O presente artigo fez o percurso metodológico à luz do materialismo histórico dialético buscando fazer uma análise histórica do objeto investigado. O tipo de abordagem é qualitativa, de natureza básica, no procedimento técnico: bibliográfica e documental, e explicativa quanto aos objetivos.

Os debates realizados nos grupos de estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE), e no Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR) contribuíram de forma significativa para a problematização e reflexão acerca desta temática. Os grupos acima citados estão sediados na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada na cidade de Sobral, região Norte do Estado do Ceará.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tendência visível no atual contexto de pandemia do novo Cororna vírus é intensificar a exploração e precarização da força de trabalho, percebe-se que a conjuntura pandêmica tem uma evidente classificação de classe, gênero e raça. Nas periferias dos centros urbanos temos uma massa de pessoas, na maioria das vezes, sem condições mínimas de sobrevivência, lutando para manter a subsistência, vivenciando a

falta de comida na mesa, habitação, recursos de saúde, e de direitos sociais. Enquanto que de outro lado, uma pequena parcela da sociedade usufrui de todos os privilégios, como recursos hospitalares, habitação, condições de trabalho, ou seja, podendo fazer as melhores escolhas de sobrevivência diante do contexto pandêmico.

Tudo isso estampa uma profunda contradição e coloca a classe trabalhadora em sua totalidade sob o fogo cruzado como afirma Ricardo Antunes (2020), pois é necessário que haja o isolamento para que não ocorra o risco de contaminação, sem isso a classe trabalhadora será cada vez mais contaminada e morrerá à míngua. Mas como poderão ficar em isolamento os subutilizados, os terceirizados, os uberizados, os desempregados, os informais, entre outros? Ou seja, aqueles que não têm direitos sociais garantidos e só recebem pela prestação de serviços executados? Isto é, a classe que vive do trabalho e que precisa sobreviver. Vale pensarmos acerca do funcionamento desse sistema hegemônico dentro do capitalismo:

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos. (MÉSZÁROS, 2013, p. 93)

Para o capital e sua lógica destrutiva era preciso combinar a redução da força de trabalho, e expandir os novos modelos de trabalhos informais, precarizados e flexíveis, assim garantem uma massa de trabalhadores sempre disponível para o mercado de trabalho, desprovido de direitos, sem limites de metas e torcendo para manter-se ou ter trabalho. E isto sob a propagação de um discurso de “modernização” e “empreendedorismo”, quando na verdade o objetivo é privatizar os lucros e socializar os prejuízos.

Um grupo cada vez mais minoritário estará no topo dos assalariados. Entretanto, a instabilidade poderá levá-lo a ruir face a qualquer oscilação do mercado, com seus tempos, movimentos, espaços e territórios em constante mutação. A esses se somam ainda uma massa de “empreendedores”, uma mescla de burguês-de-si-próprio e proletário-de-si-mesmo (ANTUNES, 2018, p. 33)

O capital pandêmico vem com uma proposta explícita: penalizar as classes sociais, com mais desemprego e mais desigualdade social, ou seja, intensificar e potencializar as formas de exploração do trabalho nos diversos setores da economia.

E com essas novas formas de exploração conduz uma nova modalidade de trabalho, o *home office*, que ganhou força na pandemia do novo Corona vírus, pois muitos saem em defesa da adoção do “escritório em casa”, principalmente as corporações, que se caracterizam por pensar o trabalhador sendo responsabilizado pelas despesas, estrutura de trabalho, além de administrar a relação casa e trabalho e a sobrecarga que essa forma de trabalho aprofunda ainda mais as demandas *on-line*. Essa modalidade de teletrabalho, que nos exige uma presença virtual, que para maioria, se torna uma presença 24 horas, exigindo que se esteja vigilante para atender os chamados que a empresa faz:

O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista. (MARX, 2013, p. 222)

Como bem explicita Marx (2013) sobre o tempo que o trabalhador tira para si e sob a forma que o capital age, como um vampiro, que nem mesmo a subjetividade do trabalhador é respeitada, quando o tempo para ele não é poupado.

Esse contexto nos lembra a modalidade de ensino da educação à distância, que já era existente como alternativa antes da pandemia e que agora teve seu uso indicado como obrigatório, uma forma de substituição da presença física pela virtual. Defendido pelo decreto publicado em 17 de março de 2020, concretizaram-se as aulas remotas emergenciais como meio de substituição das aulas presenciais:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020)

Ricardo Antunes analisa esse novo quadro dos trabalhadores:

[...] no caso dos professores, é o EAD (ensino à distância). Prática que vem sendo amplamente adotada, especialmente pelas faculdades privadas, que dela se utilizam para reduzir o corpo docente, intensificar o labor e aumentar lucros, portanto o que se tem é mais

flexibilização, mais informalidade, mais intermitência, mais terceirização, mais *home-office*, mais teletrabalho, mais EAD, mais algoritmos comandando as atividades humanas. (ANTUNES, 2020, p. 20)

E sobre a defesa dessa nova modalidade temos o aspecto que dão à educação, a obrigação de abranger todos os problemas sociais, dessa forma os profissionais de educação se tornam responsáveis, ou seja, jogam essa responsabilidade de intervir e dar condições para acesso à educação quando na verdade:

O discurso vigente em torno da EaD imprime a falsa aparência de que a disseminação dessa modalidade irá ampliar o acesso à educação nos países periféricos. Entretanto, esta “constitui-se em mais uma estratégia de mercantilização da educação, configurando-a como um promissor ‘mercado educacional’, principalmente para os empresários estadunidenses e europeus” (SOUSA *apud* LIMA, 2009, p. 1).

Essa prática é mais uma maneira que a estrutura capitalista encontra para cada vez mais explorar a classe que vive do trabalho intensificando a extração da mais valia.

A tendência, visível bem antes da explosão da pandemia, era clara: redução do trabalho vivo pela substituição das atividades tradicionais por ferramentas automatizadas e robotizadas, sob o comando informacional-digital. Isso torna o trabalho vivo mais “residual” nas plantas digitalmente mais avançadas e o empurra para as atividades ditas “manuais” (na melhor das hipóteses) ao mesmo tempo em que amplia o monumental exército sobrando de força de trabalho, que não para de se expandir nesta fase mais destrutiva do capital. (ANTUNES, 2020, p. 16)

Com isso, ampliando as formas contemporâneas e mais complexificadas de estranhamento e alienação do trabalho:

O trabalho assalariado, portanto, é condição *sine qua non* do processo de valorização e supõe necessariamente abstração e alienação do trabalho vivo. Por sua vez, a alienação do trabalho passa pela subtração de suas qualidades de maneira que estas possam ficar objetivadas nos meios de produção. Essa objetivação é fundamental para o processo de valorização, pois é a partir dela que é possível quantificar os elementos qualitativos do processo produtivo e, dessa forma, efetivar sua padronização e necessária simplificação, o que vai se refletir diretamente na redução do tempo de trabalho não pago e, conseqüentemente, no aumento daquele dedicado à produção de mais-valia.”(WOLFF, 2009, p. 94)

É o trabalho não pago que também vai caracterizar a produção da mais valia e isso influencia e distancia a possibilidade do trabalhador se reconhecer enquanto classe trabalhadora. Dissipando a visão de luta de classes, que seria a alternativa mais concreta para sair dessas formas de exploração e ser emancipado.

O Banco Mundial, como descreve Roberto Leher (1999), um novo senhor na Educação, nesse contexto de pandemia, saiu em defesa das aulas remotas, alegando os resultados de interromper o calendário escolar, que de fato é algo que a maioria não queria, mas diante de uma situação pandêmica temos outras questões que só a educação sozinha não irá solucionar:

O Banco Mundial defende que a interrupção do calendário escolar por tempo indeterminado causará perdas educacionais irreparáveis, em um cenário que o banco já caracterizava como sendo de crescente pobreza na aprendizagem (*learningpoverty*). Para mitigar estas supostas perdas, o banco recomenda que sejam fornecidas oportunidades de aprendizagem remota no período em que durar a interrupção das aulas. (COLEMARX, 2020, p. 6)

Já na perspectiva de classe a solidão do trabalhador, as negociações entre patrão e trabalhador sobre vida, salário, condições de trabalho ficam menos visíveis, mais escondidas, portanto o movimento coletivo, quando os trabalhadores estão ali, mesmo que nas reuniões que talvez pudessem reivindicar algo, em grupo fica mais silenciado no teletrabalho, fortalecendo assim o trabalho intermitente, aquele que o patrão, o dono da empresa chama quando quer, sem segurança e direitos trabalhistas, além disso, outro fator também importante a ser examinado é o enfraquecimento do movimento sindical. No texto da Reforma Trabalhista, a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho declara:

§ 3º considera-se como intermitente o contrato de trabalho no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador [...] (BRASIL, 2017)

Além disso, o metabolismo de exploração atinge o corpo da classe trabalhadora e progressivamente a classe das mulheres brancas, e mais intensamente a classe de trabalhadoras negras, indígenas, refugiadas, LGTQI+, e etc. Então, mesmo que o discurso propagado seja de que todos estamos juntos nessa, sabemos que a pandemia tem classe, raça e gênero.

Nesse contexto com a explosão da pandemia do novo Corona vírus e as crises do capital, aliadas à desigualdade de gênero vem cada vez mais se aprofundando. As mulheres representam, em sua grande maioria, na informalidade e empregos domésticos.

As mulheres e os negros são mais presentes nas ocupações informais e precárias e as mulheres negras são a grande maioria no emprego doméstico, uma ocupação que possui importantes déficits no que se refere ao respeito aos direitos trabalhistas. (OIT, 2011, p. 3)

Segundo as estatísticas de gênero do IBGE (2018)

No Brasil, em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas). Ao desagregar por região, verifica-se que a maior desigualdade na distribuição de horas dedicadas a estas atividades está na Região Nordeste, onde as mulheres dedicam cerca de 80% a mais de horas do que os homens, alcançando 19 horas semanais. O recorte por cor ou raça indica que as mulheres pretas ou pardas são as que mais se dedicam aos cuidados de pessoas e/ou aos afazeres domésticos, com o registro de 18,6 horas semanais em 2016.

Antunes afirma (2020) que antes da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade ao final de 2019. Sendo assim, as mulheres estão mais sujeitas ao risco de perder a renda, de infecção e transmissão, pois são a maioria nos setores de trabalho doméstico, de saúde, educação e de assistência social. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) globalmente, quase 510 milhões ou 40% de todas as mulheres empregadas trabalham nos quatro setores mais atingidos crise, em comparação com 36,6% dos homens.

A sobrecarga de trabalho doméstico, a exposição à violência e a vulnerabilidade econômica impactam a vida de milhares de mulheres. No sistema de saúde, estão na linha de frente no combate ao Corona vírus, já que são maioria na área de enfermagem. Para as que estão no *home office* a jornada de trabalho é triplicada, pois não é possível equilibrar diversas atividades domésticas com o trabalho que antes era nas empresas e instituições e hoje é dentro da própria casa. Além de todo trabalho doméstico, como cuidar sozinha da casa, dos filhos e dos idosos que é imposto às mulheres, deixando-as cada vez mais sobrecarregadas.

De acordo com as Diretrizes para atendimento em casos de violência de gênero contra meninas e mulheres em tempos da pandemia da covid-19 da ONU Mulheres:

[...] as mulheres sofrem de forma desproporcional os impactos das crises econômicas e sociais que a estrutura patriarcal das sociedades mantém ativa a divisão sexual do trabalho que se expressa na distribuição desigual das atividades de cuidado e organização doméstica sobre as mulheres e trazem consigo a intensificação da violência contra meninas e mulheres em ambiente doméstico e familiar. (ONU MULHERES, 2020, p.5.)

A violência doméstica veio se intensificando com o passar dos meses em que vivemos de quarentena. Em isolamento, a vítima fica refém do agressor, sendo impedida de fazer qualquer denúncia ou até mesmo pedir ajuda aos familiares. Há trechos problemáticos no documento criado pelo ONU mulheres Gênero e covid-19 criada em março desse ano, por exemplo, quando afirma que “O impacto econômico da pandemia pode criar barreiras adicionais para deixar um parceiro violento, além de mais risco à exploração sexual com fins comerciais.” (ONU MULHERES, 2020, p. 2).

Por outro lado o mesmo documento avança quando recomenda que é necessário: “Adotar medidas de compensação direta para trabalhadoras informais, incluindo trabalhadoras da saúde, trabalhadoras domésticas, migrantes e dos setores mais afetados pela pandemia, para que seja possível manter a geração de renda e os meios de subsistência das mulheres mais afetadas.” (ONU MULHERES, 2020, p. 3).

De acordo com o documento *Policy Brief: The Impact of COVID-19 on Women* da ONU MULHERES

As mulheres podem estar em risco ou exposição devido a segregação sexual ocupacional: globalmente, mulheres constituem 70 por cento da força de trabalho em saúde e são mais propensas a serem profissionais de saúde da linha de frente, especialmente enfermeiras, parteiras e comunidade trabalhadores de saúde.(ONU MULHERES, 2020, p. 10)

Sendo assim, por serem maioria na linha de frente na luta contra a covid-19 nos mostra o quanto é importante a formulação de políticas públicas que favoreçam as mulheres, políticas que pensem a partir da realidade em que as mulheres vivem. Porém, é importante frisar que as mulheres representam uma parcela pequena comparada a dos homens nos espaços políticos, o que dificulta a elaboração de políticas públicas capazes de atender todas as mulheres de forma plena.

Na educação, cabe ressaltar também que a grande maioria de docentes são mulheres e que estão sobrecarregadas com as atividades escolares, planejamentos, aulas *on-line* e as atividades de casa. O teletrabalho passou a ser realidade de professoras (es) que compõem a educação infantil e fundamental I, já que sua grande maioria é composta por mulheres. Podemos observar o quanto esse denominado “novo normal” é prejudicial à saúde e a vida das professoras, que também se encontram na informalidade e vivem escancaradamente a precarização do seu trabalho, com o medo de perder o emprego, associada à pressão psicológica por parte das escolas para se adaptar em meio

a uma pandemia. De acordo com a pesquisa do Instituto Península realizada em março de 2020:

[...] diante dessas mudanças e incertezas, associadas às restrições de mobilidade da população, as demandas e expectativas que recaem sobre as professoras e professores aumentaram ainda mais, trazendo junto com elas sentimentos como medo, ansiedade e insegurança. (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 6)

A pesquisa mostra também que docentes mulheres parecem estar ligeiramente mais preocupadas do que os docentes homens. O que confirma que quaisquer que sejam as crises, sejam elas políticas, econômicas, sanitárias ou religiosas, as mulheres sempre são mais impactadas durante esse processo. Então é preciso proteger e melhorar as condições de trabalho e vida dos grupos vulneráveis mais afetados durante estes momentos. Por isso se faz necessário a construção de políticas públicas sólidas e que contem com mulheres na elaboração das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa investigação compreendemos que a base do sistema do capital é a extração de mais-valia. Então, nesse novo cenário comandado pelo mundo tecnológico, surgiu uma ilusão de que a classe trabalhadora gozaria de mais tempo livre e que o trabalho em casa seria mais produtivo e lucrativo, mas na verdade, as novas formas de reestruturação da sociedade resultaram na super exploração da força de trabalho, e na precarização estrutural e desigual no mundo do trabalho.

O trabalho produtivo é vital e determinante para a organização e dinâmica da vida social, mas a ideologia desse sistema não leva em consideração as necessidades humanas de sobrevivência, pois o sistema de metabolismo do capital é movido pelo lucro.

Na nova fase do sistema neoliberal experienciamos regimes de trabalhos flexíveis, intermitentes, uberizados, informais e outros. Esses regimes de trabalho são a nova estratégia para o sistema manter sempre a classe trabalhadora em produção, sem tempo para viver. Exemplificando as mulheres no contexto do trabalho *home office*, elas estabelecem jornadas simultâneas, entre atividades domésticas, abarcando todo o trabalho com os afazeres de casa e profissionais, com a disponibilidade na atividade profissional quase 24 horas.

Portanto, é problemática e delicada a situação das mulheres no contexto pandêmico, pois a cultura patriarcal reforça o lugar do homem na atividade produtiva e da mulher no mundo reprodutivo, ampliando a divisão racial e sexual no trabalho. E os modos de produção são reestruturadas para manter o sistema neoliberal intacto, em seus nuances classista, racista e patriarcal.

A luta das mulheres por sua emancipação é efetivamente uma ação contra as formas de opressão históricas e sociais, é uma luta atrelada entre gênero e classe, ou seja, a superação do sistema de metabolismo do capital.

Ao refletirmos sobre como as mulheres estão sobrevivendo as crises do capitalismo e a pandemia do Covid-19 nos deparamos com uma dura realidade, antes da pandemia as mulheres já tinham uma carga horária bem extensa, pois além de trabalhar fora, ainda realizavam os serviços domésticos de casa.

Com a pandemia é possível notar que essa mesma situação se intensificou ainda mais, deixando as mulheres extramentes sobregarregadas. Uma vez que elas encontram-se em sua grande maioria nos trabalhos que são voltados para os cuidados do outro, como cuidadora de idosos, serviços domésticos, técnicas de saúde, enfermeiras e babás. Outra área bastante explorada nesse período pandêmico é a dos docentes, na qual foi possível constatar a partir das pesquisas bibliográficas analisadas que as condições de trabalho das professoras ainda são mais desgastantes, gerando doenças como a ansiedade.

Cabe ressaltar que a violência contra a mulher aumentou drasticamente, visto que as vítimas não sofrem apenas com o confinamento junto aos seus agressores no interior de suas casas, mas também ao afastamento social dos amigos, familiares e das redes de apoio e proteção. O que torna ainda mais necessário a participação das mulheres na luta pelos seus direitos e nos processos políticos de tomadas de decisões, dado que o Brasil ainda anda a passos lentos com relação implementação de ações para conter os impactos que as mulheres estão sofrendo com a pandemia do Covid-19 e as crises do capitalismo.

Apresentado esse contexto situacional do aprofundamento da precariedade da crise, como alternativa de mudanças buscamos a superação das desigualdades de classe, gênero, raça. De modo central a preservação da vida, na ontologia do ser social, a nossa essência enquanto gênero humano seria o objetivo de luta. É crucial a adoção de políticas públicas nos âmbitos da educação, da economia, saúde, segurança para que essa divisão da sociedade seja efetiva.

De classe, pensamos o importante papel de trabalhadoras e trabalhadores na superação da alienação, organização social e luta pela substituição de um sistema que produz a desigualdade social. De gênero necessitamos buscar a abolição do patriarcado, para que nós mulheres sejamos respeitadas e não violentadas em âmbitos como o físico, mental, patrimonial e moral. De raça, cada vez mais é preciso pensar como (re)construir uma sociedade em que a cor da pele não venha influenciar o direito à vida digna, ao trabalho, a saúde, educação, direito de espaço e de voz, de maneira igualitária, inclusive para mulheres negras que nesse regime hegemônico, são constantemente invisibilizadas. Entendendo que as três dimensões precisam ser eliminadas em conjunto.

Nesse texto também buscamos além de enxergar de maneira crítica e na totalidade da situação, compreender a necessidade de uma nova forma de viver, que é possível buscar essa novo modelo produtivo que atenda às necessidades reais da nossa sociedade. Que deixemos de romantizar essa nova forma de viver como “novo normal” pois antes já vivíamos em condições de trabalho precárias, e com a pandemia essa situação apenas foi intensificada.

Desse modo, devemos lutar por uma outra forma de sociabilidade, um novo modelo de vida e um novo modo de produção baseado em atividades voltadas para as necessidades humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

ANESP. **A guerra tem rosto de mulher: trabalhadoras da saúde no enfrentamento à Covid-19.** HERNANDES e VIEIRA Abril, 2020. Disponível em <<http://anesp.org.br/todas-as-noticias/2020/4/16/a-guerra-tem-rosto-de-mulher-trabalhadoras-da-sade-no-enfrentamento-covid-19>> Acesso em 18 de agosto de 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado.** São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. Ricardo. BRAGA. Ruy. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual.** São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm Acesso em 28 de agosto de 2020.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas.** Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil.** Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38. 2018. Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf Acesso: 20 Ago. 2020.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Outubro, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Expressão popular, 2005.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István, **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição;** tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. - São Paulo: Boitempo, 2011.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. **A abordagem da OIT sobre a Promoção da Igualdade de Oportunidades e Tratamento no Mundo do Trabalho.** Disponível em https://www.ilo.org/brasil/publicacoes/WCMS_229490/lang--pt/index.htm. Acesso em: 01 Set. 2020.

ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. **À medida que a crise do emprego se agrava, OIT adverte que a recuperação do mercado de trabalho é incerta e incompleta.** Disponível: https://www.ilo.org/brasil/noticias/WCMS_749513/lang--pt/index.htm. Acesso em: 01 Set. 2020.

ONU Mulheres. **Diretrizes para atendimento em casos de violência de gênero contra meninas e mulheres em tempos da pandemia da covid-19.** Disponível: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Diretrizes-para-atendimento_ONUMULHERES.pdf. Acesso: 30 Ago. 2020.

ONU Mulheres. **Gênero e Covid-19 na América latina e no caribe: dimensões de gênero na resposta ao covid-19: os impactos e implicações são diferentes para mulheres e homens.** Disponível: <https://assets-institucional-ipc.sfo2.cdn.digitaloceanspaces.com/2020/03/ONU-MULHERES-COVID19_LAC.pdf> Acesso: 30 Ago. 2020.

ONU Mulheres. **PolicyBrief: The Impact of COVID-19 on Women.** Disponível: <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2020/04/policy-brief-the-impact-of-covid-19-on-women>. Acesso: 30 Ago.2020.

PENÍNSULA. Instituto. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.** Disponível: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-_Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf> Acesso: 01 Set. 2020.

PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Diário Oficial da União. Publicado em: 18/03/2020 | Edição: 53 | Seção: 1 | Página: 39. **Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.** Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 18 de agosto de 2020.

SOUSA, Nagela. **Da escola por correspondência na práxis revolucionária de Antônio Gramsci ao projeto mercadológico de educação à distância: uma análise mediada pela crítica marxista.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará. 2010.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica.** – São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

AS CONTRIBUIÇÕES SOCIOEMOCIONAIS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E DA GESTÃO EDUCACIONAL

Anaisa Alves de Moura ¹
Ronaldo Rodrigues de Souza ²
Márcia Cristiane Ferreira Mendes ³

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal analisar os desafios e as contribuições socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem, da gestão e coordenação que os gestores enfrentam perante as mudanças organizacionais no contexto educacional. Estudo que caracteriza as ações do pedagógico da EEM Coronel Luiz Felipe - Extensão de Parazinho e sua relação com a gestão educacional. Trata-se de uma proposta de estudo de abordagem qualitativa por meio de análise de conteúdo e toma como referencial as contribuições de Lück (2001/2007), Paro (2010), Libâneo (2008), Vygotsy (1994), dentre outros. Os sujeitos da pesquisa foram um coordenador pedagógico e um gestor educacional, convidados para participação espontânea e voluntária nas dinâmicas que compõem a coleta de dados. Tratou-se da proposta de um encontro de quatro horas de duração, momento em que foi aplicado questionamentos e realizada dinâmicas de grupo envolvendo discussões sobre o cotidiano da coordenação pedagógica e gestão educacional, cujos dados foram transcritos e analisados. No entanto, os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o currículo comprometem-se com a formação docente que compreende o sujeito de modo mais integral e integrada à realidade social e diversidade nas relações humanas. Destaca-se, por fim, a necessidade de pesquisas empíricas para observar como as competências socioemocionais, em especial, a empatia vem, efetivamente, sendo desenvolvida no cotidiano da instituição.

Palavras-chave: Gestão educacional, Aprendizagem, Contribuições socioemocionais.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem caminhado a passos lentos, porém, por meio das Leis de Diretrizes e Bases, as reflexões a respeito do processo de ensino e aprendizagem tomaram maior espaço nas discussões das equipes diretivas educacionais. Parte-se do pressuposto que as orientações a respeito do ensino, da aprendizagem, da avaliação, entre outros estejam no documento identitário da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP).

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Humanidades e Tecnologias – ULHT – Lisboa/Portugal. anaisa1000@hotmail.com;

² Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Vale do Acaraú – IVA. rodrigues.ronaldo013@gmail.com;

³ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Ceará – PPG/UECE. marciacfmendes@gmail.com.

Há instituições de ensino em que é comum encontrar pelo menos um coordenador pedagógico e um diretor. Portanto, esse trabalho surgiu mediante os debates e discussões propostas em sala de aula, no curso de Pós Graduação em Gestão e Coordenação Pedagógica e tem como objetivo investigar as contribuições socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem, da gestão e coordenação educacional, tendo como metodologia utilizada a pesquisa qualitativa, com embasamento teórico dos autores Vygotsy (1994), Oliveira Perez (2002), Penin (2001), Paro (2010), Luck (2006), Libâneo (2008), Minayo (1993), Severino (2008), Neves (1996), Ferreira (2009), entre outros. Dessa forma, delineou-se o problema: Quais as contribuições da coordenação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem educacional? Portanto, optou-se por uma pesquisa qualitativa com estes profissionais da educação básica, a fim de compreender seu papel neste processo.

A estrutura do artigo está assim delineada: introdução, posteriormente, o referencial teórico que compõe os seguintes tópicos: aprendizagem e desenvolvimento de competências emocionais, gestão educacional: perspectiva de uma organização participativa, educação socioemocional, habilidades socioemocionais na gestão de conflitos educacional, em seguida os encaminhamentos metodológicos, discussão e resultados, realizado com os gestores da EEM. Coronel Luiz Felipe – Extensão de Parazinho, concluindo com as considerações finais e referências bibliográficas.

Diariamente dentro das escolas são vivenciadas diversas práticas de desrespeito por parte de alunos sobre as normas que regem a educação e que ali estão sendo cobradas pelos gestores e professores, normas estas que exigem o cumprimento pelos alunos, portanto, o objetivo principal desse estudo é analisar os desafios e as contribuições socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem, da gestão e coordenação que os gestores enfrentam perante as mudanças organizacionais no contexto educacional.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS

A aprendizagem ou ato de aprender é conceituado por vários autores e teóricos, perpassando diferentes teorias e, principalmente centrado-se ora em fatores internos, ora em fatores externos ao sujeito aprendente. Na teoria Behaviorista da aprendizagem, Skinner acredita que a mesma vem a ser o alcance do objetivo final da assimilação de algo intimamente ligado ao indivíduo que se propõe a aprender.

Por isso faz-se relevante destacar que a aprendizagem implica uma contínua busca por aprimorar o que se faz, de forma a ajustar a resposta ou mesmo de fazer com que a mesma,

como afirma Ogasawara (2009, p.17, apud SKINNER, 2005), possa ser entendida “como uma mudança na probabilidade da resposta voltar a ocorrer, devendo especificar as condições sob as quais ela acontece”. Para o autor a aprendizagem seria explicada a partir da observação de uma mudança de comportamento do indivíduo, frente a um estímulo e, para que este estímulo seja produtor de consequências desejadas, cabe ao professor organizar reforços que manterão ou promoverão o aumento da probabilidade daquele comportamento voltar a ocorrer. Isso se daria pelo que ele chamou de reforço.

A capacidade de aprender está presente em todos os indivíduos, sendo que para alguns ocorre uma relativa dificuldade de assimilação e manutenção de seu conhecimento, ligando o processo de absorção daquilo que se quer aprender a fatores muito mais relevantes do que o simples fato de necessitar fixar aquilo que é ensinado.

Ogasawara (2009, p. 24 e 25) destaca que:

Vygotsky foi um dos primeiros autores a diferenciar o processo de aprendizagem escolar. Para este autor, a aprendizagem começa no ingresso à escola “... o processo de formalização do conhecimento proposto pela escola não é a única fonte que o sujeito possui para aprender, isso está inato às capacidades humanas, conseguindo assim, aprender com qualquer situação vivida”. (OGASAARA, 2009, p.24 e 25).

Para ele os signos e instrumentos, ao serem internalizados favorecem que a criança vá compreendendo o mundo que o cerca e, principalmente adquira um repertório que lhe favorecerá viver na sociedade, criando e se apropriando de outros signos e instrumento. Abed (2014, p. 35) destaca que “para que a aprendizagem aconteça, é necessário que se construa um espaço de confiança entre aquele que ensina e aquele que aprende”. O que é complementado por Fernández quando destaca que “não aprendemos sozinhos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 52). Aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. a partir do seu contato com a realidade, ou seja, o meio ambiente, as outras pessoas e os objetos (OLIVEIRA, 1999, p.77).

Para Oliveira (1999 apud VYGOTSKY, 1994) sua ênfase recai sobre os processos sócio históricos, a ideia de que aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, que são invariavelmente influenciados pela cultura e por sua historicidade. Isso nos orienta que cada indivíduo empreende uma trajetória muito própria, e a depender das suas vivências e experiências socioculturais, cada um empreenderá trajetórias muito diferentes e estabelecerá conexões muito únicas com a realidade.

A análise das ideias de Vygotsky (1994) mostra uma visão essencialmente social para o processo de aprendizagem, que se insere numa perspectiva histórico cultural. Onde a ênfase está nas relações sociais, pois destaca o autor que é por meio da interação com outros que a criança incorpora os instrumentos e signos culturais. Isso, de certa forma, explica porque a educação infantil comporta aprendizagem e desenvolvimento tão amplos, como nunca mais será visto depois ao longo da trajetória escolar da criança. E deste, rápido e contínuo desenvolvimento, participará enormemente a socialização.

GESTÃO EDUCACIONAL

O termo gestão relaciona-se com administração, ou seja, administrar uma organização conduzindo-a para a concretização de objetivos. Segundo Maximiano (2007), administrar é um trabalho em que as pessoas buscam realizar seus objetivos próprios ou de terceiros com a finalidade de alcançar as metas traçadas. Dessas metas fazem parte as decisões que formam a base do ato de administrar e que são as mais necessárias. Ainda de acordo com Maximiano (2007), o planejamento, a organização, a liderança, a execução e o controle são considerados decisões e funções, sem as quais o ato de administrar estaria incompleto.

A administração é uma das formas de gestão, pois define metas e quais recursos serão necessários para alcançá-las envolvendo e organizando os colaboradores para o alcance destas metas, além de a realização das atividades corrigindo-as quando necessário. Conforme Daft (2010), administração é o atingimento das metas organizacionais de modo eficiente e eficaz por meio do planejamento, organização, liderança e controle dos recursos organizacionais. Gestão é o ato de gerir, ou seja, realizar ações que conduzam à realização dos objetivos e metas propostas.

O termo gestão deriva do latim *gestione* e significa gerir, gerência, administração. Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, visando atingir determinado objetivo. Gerir é fazer as coisas acontecerem e conduzir a organização para seus objetivos. Portanto, gestão é o ato de conduzir para a obtenção dos resultados desejados. (OLIVEIRA; PEREZ JR.; SILVA, 2002, p.136).

Administração e gestão não são sinônimos, porém são processos complementares pois processos de gestão bem sucedidos estão intimamente ligados a bons procedimentos de administração.

O processo de gestão possui diversas etapas, destacando-se as de planejamento, liderança, organização e avaliação, que são fundamentais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, conseqüentemente, permitir que os objetivos traçados sejam atingidos.

As etapas do processo de gestão promove o alcance das metas propostas de forma eficiente e eficaz, pois permite que, no desenvolvimento das ações, aconteça o monitoramento das atividades e, com isso, sejam feitas as correções necessárias, além de propiciar que estas ações sejam realizadas de forma organizada e com uma liderança que motive os colaboradores.

GESTÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVA DE UMA ORGANIZAÇÃO PARTICIPATIVA

As constantes mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no mundo requerem que a escola atenda a estas novas exigências.

Segundo Penin:

A escola representa a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Assim, a sua função social varia, relacionando-se aos mais diferentes momentos da história, as culturas, conforme a região e povos que constituem a comunidade escolar. As constantes mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no mundo requerem que a escola atenda a estas novas exigências (PENIN, 2001, p.17).

Sabe-se, que cada sociedade cria sua própria forma de educação, de acordo com suas características culturais. Neste aspecto, vemos que a educação está intimamente ligada ao passado e ao futuro das mais diversas gerações que compõem sua comunidade escolar.

Para Paro (2010), a educação se revela como um instrumento de transformação social, também através da apropriação do saber historicamente acumulado e de todas as conquistas culturais realizadas pela humanidade. Segundo o autor estes saberes, ciências, tecnologia, filosofia, arte, entre outros se concentram nas mãos da minoria dominante. Quando a classe dominada passa a ter acesso a estes conhecimentos, passa a servir como elemento de sua afirmação e emancipação cultural.

Refletir sobre a função social da escola é idealizar as mudanças que se fazem necessárias para acompanhar a evolução da sociedade. Este é o caminho que a escola precisa trilhar na busca de espaços e de mecanismos de participação, sendo estas ações fundamentais para a construção de um processo de gestão democrática.

Este tipo de gestão pressupõe a organização pedagógica, administrativa e de pessoas. Essas dimensões correspondem à realidade escolar, e não podem ser tratadas de forma individualizada, mas devem atuar de maneira integrada de forma a garantir o processo educativo.

Para Lück (2006), a Gestão da educação vem justamente para alertar que uma escola não é composta por somente um gestor. Todos os agentes diretos ou indiretos são autores e principalmente gestores da educação.

Segundo Libâneo (2008), a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola é uma forma de participação. Para o autor, a participação pode dar-se como forma de conquista da autonomia da escola constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular.

Nesta perspectiva, abrem-se precedentes para uma nova forma de gestão escolar, não mais submissa e hierarquizada. Lück (2006), ao referir-se a antiga concepção de administração escolar, comenta que em virtude da necessidade de reordenação do sistema educacional, não se concebe mais dentro da escola uma ação partidária, unilateral e autocrática por parte do gestor. Buscam-se a descentralização do trabalho e uma redefinição de papéis a fim de proporcionar resultados satisfatórios as pessoas que o praticam para consolidar uma ação progressiva no desenvolvimento de todas as atividades dentro da escola.

Paro (2010), ao tratar da participação coletiva, defende que a prática de objetivos identificados com a transformação social e sua efetiva realização são dois aspectos indissociáveis, enquanto prática transformadora, baseada em princípios de cooperação mútua entre os homens.

Dessa constatação fica claro, portanto, que uma administração pautada pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e de sua comunidade, não se enquadra numa concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar através da transformação social.

“Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas.” (PARO, 2010, p. 242).

Paro (2010) define a gestão como a coordenação do esforço humano coletivo. É nessa perspectiva que surgiu o interesse em refletir sobre a temática: Desafios da Gestão Escolar.

Pretende-se discutir a atuação da gestão escolar na busca pelas mudanças organizacionais da escola, a fim de torná-las adequadas as novas exigências da sociedade atual.

Por isso, este estudo pretende problematizar: Quais são os desafios que os gestores enfrentam perante as mudanças organizacionais e as contribuições socioemocionais no desenvolvimento da gestão e coordenação no contexto das escolas?

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

O conceito de aprendizagem socioemocional foi formalmente desenvolvido há cerca de 20 anos. Nos Estados Unidos, em 1994, um grupo de pesquisadores com o objetivo de investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação criou o CASEL, uma organização mundial que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para todas as crianças da pré-escola até o ensino médio. Naquela época, as escolas e todo o sistema educacional estavam promovendo a prevenção sobre o uso de drogas e a violência, a educação moral e cívica, bem como a educação sexual.

A educação socioemocional foi desenvolvida e introduzida como uma estrutura para atender às necessidades dos jovens e apoiar o alinhamento de uma série de programas e iniciativas escolares. Ao longo do tempo, uma meta-análise de estudos, o apoio da Association for Supervision and Curriculum Development e pesquisas em andamento proporcionaram uma maior conscientização da necessidade de um esforço coordenado da educação socioemocional na rede escolar, que resultou em um aumento do desempenho acadêmico dos alunos. Alguns estados americanos, bem como o governo federal, reconheceram o valor desses programas e o impacto positivo nos alunos e nas escolas.

Segundo Fernandes 2002;

“Na escola, além de tudo, ele vive o conflito de, ao mesmo tempo, ser professor e coordenador; ligar-se ao diretor, assessorando-o no cumprimento de tarefas administrativo-burocráticas de que esse se ocupa e ao professor, que dele espera “receitas milagrosas” para seu fazer pedagógico. (FERNANDES, 2002, p. 117).

Não há como escolher, pois a coordenação pedagógica permeia as duas necessidades, trazendo à tona outra questão: a de que falta ao coordenador condições dignas de trabalho para se cumprir o que reza a legislação, lê-se sua função, em detrimento, muitas vezes, das carências da escola.

Os pilares que apoiam a educação socioemocional incluem autoconhecimento, autogerenciamento, tomada responsável de decisões, habilidades de relacionamento e

consciência social. Essas bases incluem contextos na escola, em casa e na comunidade, o que essencialmente significa que este tema precisa ser abordado em todos os grupos de participantes que se relacionam com a escola.

Em anos passados, a educação socioemocional existiu no ambiente escolar de variadas formas. Às vezes, isso estava revestido dentro da própria cultura escolar, outras vezes na educação do caráter e, de certa forma, até como suporte para projetos de comportamento positivo. O ponto principal, independentemente da forma adotada, é que a autoconsciência e o autogerenciamento levam a uma maior sensibilidade aos outros e ao aumento de comportamentos pró-sociais. Nos últimos anos, a educação socioemocional ganhou força, especialmente a ideia de que suas habilidades precisavam ser ensinadas propositadamente e que os alunos precisavam de oportunidades para praticar essas habilidades.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA GESTÃO DE CONFLITOS EDUCACIONAIS

Como ambiente plural, a rotina de qualquer escola é marcada pela busca ininterrupta por um espaço de relações harmoniosas, onde prevaleça o respeito as diferenças e a valorização da essência de cada indivíduo. No entanto, esta não é uma tarefa fácil e a gestão de conflitos é uma questão que merece abordagem profunda.

Uma saída para a elaboração de melhores estratégias de gestão de conflitos e garantir que os alunos ganhem em bem-estar e qualidade de vida na escola é o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

As habilidades socioemocionais fazem parte de um conjunto de competências que cada pessoa tem para conseguir lidar com as próprias emoções, desenvolver o autoconhecimento e a empatia e gerenciar os próprios objetivos, tanto pessoais como profissionais. Se houver uma educação emocional desde a infância, é possível que na fase adulta aquele indivíduo se torne uma pessoa melhor, mais solidária, equilibrada e com uma percepção de mundo que lhe favoreça ser bem-sucedido em todos os setores pessoais e profissionais.

Além disso, a criança ou jovem emocionalmente inteligente saberá respeitar o próximo e terá o desejo de estar em um ambiente mais harmonioso. O desenvolvimento pleno de habilidades socioemocionais favorece ao aluno administrar momentos de pressão, perdas e fracassos, bem como reconhecer suas forças e fraquezas e saber lidar com situações de estresse e ansiedade.

Por isso, a escola tem o papel fundamental de olhar de forma crítica para os conflitos e estabelecer ações focadas no desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O psiquiatra Augusto Cury pai da Teoria da Inteligência Multifocal e fundador da Escola da Inteligência é um dos principais defensores da gestão das emoções na atualidade.

Ele demonstra preocupação com o futuro das crianças e jovens de hoje, cada vez mais conectados a dispositivos digitais, porém menos preparados para lidar com as próprias emoções e desenvolver relações interpessoais saudáveis. Em uma carta aberta aos pais, professores e gestores, ele afirma:

“Estou preocupadíssimo com o assassinato da infância e da adolescência de nossos jovens. Eles têm tempo para tudo, menos para se interiorizar, filtrar estímulos estressantes, trabalhar perdas e frustrações e crescer diante da dor. O que está ocorrendo no mundo todo é a infantilização da emoção.”
(AUGUSTO CURY, 2005, p. 77)

Para Augusto Cury, apesar do bombardeio de um sem-número de informações, para uma dificuldade plena nessas crianças e jovens em desenvolver as funções mais importantes da inteligência socioemocional — as chamadas funções não cognitivas. Entre elas destacam-se: transformar o caos em oportunidade criativa; proteger a emoção; gerenciar a ansiedade; ter generosidade, altruísmo e ousadia; desenvolver o pensamento esquemático para conquistar habilidades socioprofissionais.

Sendo assim, se sua escola deseja investir em um ambiente realmente formador de indivíduos com pensamento crítico e capazes de conviver em sociedade, é essencial que as habilidades socioemocionais sejam tratadas com a mesma prioridade das habilidades cognitivas, que historicamente integram o trabalho pedagógico.

METODOLOGIA

A pesquisa é uma atividade básica das ciências em seus questionamentos a respeito da realidade humana. Configura-se como um processo inacabado e permanente; combinação entre as teorias e os dados coletados com um diretor e um coordenador escolar da EEM Coronel Luiz Felipe – Extensão de Parazinho; reflete posições frente à realidade, preocupações e interesses de classes e grupos determinados.

Não é estática ou estanque, antes busca ser abrangente, uma vez que a realidade se apresenta como uma totalidade, que engloba diferentes áreas do conhecimento, além de seu contexto histórico e das contradições que permeiam seu caminho (MINAYO, 1993, p. 77).

Nesse sentido também descreve Severino (2008) que são dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos.

Considerando os pressupostos desta pesquisa, optou-se por abordar as temáticas através da pesquisa qualitativa, que segundo Neves (1996) “a expressão pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais” (p.1). Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Para que a pesquisa aconteça é preciso confrontar dados, informações, evidências sobre determinados assuntos e conhecimento teórico sobre o tema a ser estudado, no intuito de construir o conhecimento com o objetivo de contribuir na descoberta de possíveis soluções para o problema pesquisado.

Diferentes tradições de pesquisas invocam o título qualitativo.

Partilhando o pressuposto básico de que as investigações dos fenômenos humanos, sempre saturados da razão da liberdade e vontade, estão possuídas de características específicas: criam e atribuem significados as coisas e as pessoas nas interações sociais (CHIZOTTI, 2003, p. 211-236).

Devido a sua relevância, a pesquisa qualitativa em educação não está, nem pode estar isolada da realidade; ao contrário, é necessário aproximá-la do cotidiano do educador, tornando-a um instrumento a mais para enriquecer o seu trabalho.

Como atividade humana e social, a pesquisa qualitativa em educação considera a visão de mundo que orienta o educador, influenciando os pressupostos que norteiam seu pensamento e abordagem de pesquisa. O grande desafio da pesquisa educacional é, portanto, tentar captar a realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Na referida proposta, optou-se também pela pesquisa bibliográfica como fonte para a análise do tema abordado: As contribuições socioemocionais no desenvolvimento da aprendizagem e da Gestão Educacional. O estudo utilizou este tipo de pesquisa para tratar as temáticas e seus principais desdobramentos. Lima e Miotto (2007) comentam que são inúmeros os questionamentos que podem ser realizados ao longo de todo processo de efetivação das

pesquisas, especialmente na área das ciências humanas, que se preocupa prioritariamente com pesquisas de natureza qualitativa e que merecem destaques nos procedimentos metodológicos. Ao realizar uma pesquisa, é necessário um rigor científico, que exigirá do pesquisador clareza na definição do método a ser utilizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram convidados um coordenador pedagógico e um diretor escolar, ambos vinculados a EEM. Coronel Luiz Felipe – Extensão de Parazinho selecionados por estarem atuando pelo menos nos dois últimos anos na função, bem como exercerem um trabalho diferenciado na área e por estarem desvinculados de interesses político-partidários.

Essa opção da formação está resguardada na LDB 9394/96, em seu título VI que trata dos profissionais da educação quando afirma,

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 79).

Faz-se necessário socializar os questionamentos que foram feitos aos profissionais convidados, ou seja, quais os principais fatores que interferiram na escolha pela função do coordenador pedagógico e diretor educacional? Para tanto, os sujeitos foram questionados acerca dos fatores que influenciaram sua escolha por essa carreira, que são: acompanhar e avaliar o desenvolvimento do trabalho docente, acompanhar e orientar o desenvolvimento do currículo, participar, coordenar e planejar o conselho de classe e planejar ações para garantir práticas de inclusão.

Foram realizados questionamentos quanto a profissão e suas dificuldades no desenvolvimento do trabalho na gestão. Constatou-se que os sujeitos da pesquisa justificaram suas escolhas pela carreira, indicando, na sua maioria, questões relacionadas à gerência do processo ensino-aprendizagem e o socioemocional, por exemplo: acompanhar o trabalho docente com bastante clareza, coordenar as reuniões pedagógicas e formações, orientar o plano anual de ensino e acompanhar a execução do currículo.

No olhar de Ferreira,

A origem a supervisão está na própria natureza de gerência, que é o antagonismo entre os que executam o processo e os que dele se beneficiam. [...] A supervisão educacional só pode ser entendida no âmbito da gestão da educação da qual faz parte como garantia da qualidade do processo educacional, quer implementando políticas educacionais; quer subsidiando com análises críticas para a formulação de novas políticas públicas. (FERREIRA, 2009, p. 107).

Se estiver na natureza de gerência, torna-se compreensível que muitos dos sujeitos afirmaram como influência para escolha da função em questão: o gosto pela liderança, a facilidade de trabalhar com pessoas e a colaboração na formação de professores. E se a supervisão só pode ser entendida no âmbito da gestão do processo educacional, justifica-se que os sujeitos tenham sido influenciados pela responsabilidade de partilhar experiências, pela socialização de novos conhecimentos e, inevitavelmente, pela busca de uma melhor educação.

Uma gestão fomentada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda comunidade escolar, tende a garantir a gestão educacional certa autonomia na organização do trabalho pedagógico, como preconiza as orientações da LDB 9394/96, quando delega ao diretor da escola a tarefa de constituir uma gestão democrática e participativa. No entanto, o que se observa são muitos gestores encontrando dificuldades na implantação desta tão almejada gestão, que pode ser decorrente da rotina estabelecida no cotidiano educacional.

Para Lück (2007, p. 10): “quando se pensar em algum setor da escola, deve-se pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade”. Sendo assim, aborda-se a coordenação pedagógica e sua estreita relação com a gestão, conceitos e reflexões em torno do trabalho da coordenação, que sofre diuturnamente influência de diferentes tipos de gestões escolares.

Nas últimas décadas, inúmeras mudanças na sociedade - transformações inevitáveis que interferiram na constituição do contexto educacional que ora vivencia-se, uma sociedade cujos conflitos sociais e econômicos influenciaram no modo de viver dos cidadãos contemporâneos, aproximando-os cada dia mais das discussões frente à qualidade de vida e do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os objetivos propostos pelo estudo qualitativo com os gestores da EEM. Coronel Luiz Felipe – Extensão Parazinho e bibliográfico realizado foi possível destacar

algumas ideias que merecem fazer parte das considerações finais deste trabalho, evidenciando a concepção de gestão escolar democrática e os novos desafios a serem enfrentados por seus gestores com as contribuições socioemocionais no desenvolvimento da gestão e coordenação escolar.

Em uma época de mudança, faz-se necessário transformar a realidade a qual fazemos parte, ou seja, as práticas socioemocionais. Portanto, para que este fato se concretize, a escola precisa ter uma vivência de gestão escolar democrática, baseada na participação, num crescente processo de renovação. Não se admite mais as velhas práticas rotineiras e ultrapassadas, encontradas em muitas de nossas escolas. O reflexo está no mau desempenho e consequentemente no fracasso das instituições.

Essa mudança deve estar centrada na adoção de práticas participativas, constituindo-se num espaço que respeite e aceite as diversas opiniões de todos os segmentos da comunidade escolar, tendo sempre em mente o exercício da cidadania. É o que a sociedade espera da educação.

Isto porque se reconhece que a educação possui grande relevância na construção do conhecimento, requisito básico para o desenvolvimento da economia e da sociedade, como condição importantíssima na melhoria da qualidade do ensino e vida das pessoas.

São necessárias mudanças urgentes em nossas escolas, a fim de que se garanta uma formação competente de seus alunos, de modo que possam ser capazes de enfrentar criativamente, com espírito crítico, os problemas mais complexos da sociedade.

A educação no contexto escolar exige esforços intensificados de todos os sujeitos envolvidos, na estrutura organizacional do trabalho escolar, bem como na participação da comunidade na realização de seus objetivos, a fim de que possa ser efetiva, já que não basta a escola apenas preparar o aluno para níveis mais elevados de escolaridade, uma vez que que ele precisa é aprender para compreender a vida, a si mesmo e a sociedade, como condições permanentes para o exercício da cidadania. É o ambiente escolar que deve propiciar esta experiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, de 2 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/DF, 1996.

CHIZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. v.16, n.02. p. 221 – 236, 2003.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação?** In: VIEIRA, Sofia Lerche. (Org.). *Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Naura Syria C. **Supervisão educacional: Uma reflexão crítica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜCK. **Ação integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.


LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Makron Books, 1996.

MINAYO. M.C de S.(org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. HUCITEC. 1993.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em Administração**. São Paulo. v.1, n.3. p. 01 – 05, 1996.

OLIVEIRA, ROMUALDO P. de; ADRIÃO Thereza (orgs). **Gestão, financiamento e Direito a educação**. 2ed, São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V.H. **Administração escolar: introdução crítica**.16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.



PENIN, S T de S. **Progestão:** como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: CONSED- Conselho Nacional de Secretários da Educação, 2001.

SEVERINO, A. J. **Ensino e Pesquisa na docência Universitária:** Caminhos para a integração. Universidade de São Paulo. Cadernos Pedagogia Universitária. USP. Abril, 2008.

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

AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO GÊNERO TEXTUAL MEDIADOR PARA CONTEÚDOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Clarice Rejane Lima Ferreira Tomaz¹

Mayra Raianne Elias da Silva²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo apresentar as Histórias em Quadrinhos (HQ) como um gênero textual mediador de conteúdos de Língua Portuguesa, em especial as tirinhas, em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental explorando os recursos oferecidos por este gênero adotado ao contexto escolar e tomando por compreensão, os diversos cenários em que estão inseridas as Histórias em Quadrinhos e suas diferentes formas de abordagens. Nota-se portanto, seu potencial de alcance como uma leitura destinada às massas e suas influências na formação leitora de diferentes públicos, sendo este um gênero originalmente de mídia que passou ao longo de anos a englobar as características de fala e contexto de seus leitores, se estendendo a um fenômeno comunicativo. Assim, esta pesquisa trata-se de estudo de caso em uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede Pública Municipal, localizada na cidade de Tangará/RN. Neste sentido, o estudo foi dividido em duas partes a primeira, dez intervenções realizadas na turma alvo da pesquisa utilizando o gênero HQs na mediação do conteúdo da Língua Portuguesa. Posteriormente, foram aplicados questionários com os alunos da turma e um questionário com a professora. Conclui-se que as HQs têm significativo potencial na mediação de práticas educativas em sala de aula e são percebidas por discentes como modo prazeroso de aprender e pela docente, como uma estratégia eficiente nos processos didáticos pedagógicos de conteúdos da Língua Portuguesa, levando as crianças a desenvolverem a imaginação e análise crítica.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Língua Portuguesa. Histórias em Quadrinhos.

INTRODUÇÃO

As Histórias em Quadrinhos, também conhecidas como HQs são originalmente um gênero de mídia que ganharam sua popularização nas páginas impressas de jornais e que, como arte se alinhou a outros meios de comunicação, como o cinema e a televisão. No

¹ Professora orientadora, vinculada a Faculdade de Ciências Educacionais do Rio Grande do Norte-FACERN, Mestrando Curso de Educação Especial da Universidade do Minho- Portugal, clarice.rejane@hotmail.com;

²Graduanda de Pedagogia da Faculdade de Ciências Educacionais do Rio Grande do Norte-FACERN, mad123silva@gmail.com.

entanto, é necessário que se conheça mais sobre sua função como um gênero textual, sua integração ao contexto escolar na perspectiva de ensino para o trabalho de conteúdos e, suas contribuições gerais nas práticas educativas para alunos e professores.

Ao longo de anos, as HQs enfrentaram diversos dilemas até terem suas funções linguísticas compreendidas como um todo. À medida que a relevância comunicativa com o receptor da mensagem, contida na estrutura dos quadros, foi sendo destacada, sua condição passou a ser situada como a de um gênero textual, ampliando suas perspectivas leitoras e seus espaços de participação, incluindo o espaço escolar.

Diante destes diversos cenários de leitura e informação em que estão inseridas, as HQs e suas diferentes formas de abordagens, nota-se seu potencial de alcance como uma leitura destinada às massas e suas influências na formação leitora de diferentes públicos.

Ao se traçar o percurso histórico da origem e produção das HQs é possível notar que o caminho é longo, já que estudiosos registram as características do gênero dos quadrinhos às inscrições em cavernas, feitas pelo homem pré-histórico, mas é no final século XIX na Europa e nos Estados Unidos que surgem os quadrinhos como modelo mais próximo do que se conhece atualmente (IANNONE; IANNONE, 1994).

Assim, entende-se como HQs como um grupamento e uma sequência, constituída por quadros que adotam duas vias de comunicação: a imagem e o texto em que o foco narrativo é a essência do próprio quadro que também pode ser conhecido como vinheta. Há ainda outros elementos comuns aos quadrinhos para a sua elaboração estrutural e linguística como a utilização das metáforas visuais, onomatopeias, linhas cinéticas, legenda e seu aspecto mais característico, o balão, como descreve Moya (1997).

Este gênero, inicialmente circulando em jornais com uma quantidade bem limitada de quadros para tratar assuntos das mais diversas áreas com rapidez e humor, com as chamadas tiras jornalísticas, chegou à escola sendo recomendado o uso pelos documentos orientadores como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) de modo que as Charges e as Tirinhas podem oferecer possibilidades para aprendizagem do aprendiz.

Ao considerar as tirinhas como um tipo de gênero das HQs e suas características de humor e disposição de enredos rápidos (RAMOS, 2009). As crianças gostam da leitura dos quadrinhos e isto viabiliza a identificação com gênero como defende Vergueiro (2010).

Partindo disto, o estudo em questão tem como objetivo apresentar as Histórias em Quadrinhos como um gênero textual mediador de conteúdos de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além de problematizar o uso das HQs, em especial, as

Tirinhas, nas práticas educativas ocorridas a partir de intervenções em sala de aula de uma turma de dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como também descrever os fatores limitantes e facilitadores para utilização das HQs no ensino de conteúdos na perspectiva da docente da turma e analisar as percepções da docente e dos discentes investigados a respeito das Histórias em Quadrinhos como um meio para aprendizagem de conteúdos da Língua Portuguesa.

METODOLOGIA

Para que se possa analisar como as Histórias em Quadrinhos, em especial as Tirinhas, como mediadoras para o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa em uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram traçadas escolhas metodológicas que serão detalhadas a seguir.

Trata-se assim, de um estudo de caso, sendo um método que investiga de forma empírica um fenômeno da vida real, em que seus limites não estão claros diante de um contexto (YAN, 2005). Quanto aos objetivos, classificam-se como descritivos, já que, que se empenham em conhecer e analisar fenômenos sob o intuito de categorizá-los e lançar interpretação sobre seus fatores (RUDIO, 1995), no caso em questão, apresentar, intervir e analisar o uso das HQs como mediador de conteúdos da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com abordagem qualitativa, pois se propôs entender por meio da observação os processos humanos atribuindo a eles um valor subjetivo pelo pesquisador no início da investigação (KNECHTEL, 2014), neste caso, analisar como as HQs podem apresentar-se como mediadoras para o ensino e aprendizagem em um contexto escolar revelando a subjetividade neste processo.

Assim, a aplicação a campo ocorreu em uma turma do 3º ano matutino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede Pública Municipal, localizada na cidade de Tangará/RN que atende turmas dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e à noite, totalizando 876 alunos, ao passo que, que o estudo deteve-se apenas a turma já citada composta por 30 crianças com faixa etária de oito a nove anos e uma professora no mês de novembro do ano de 2019. Na turma, não havia alunos com necessidades educacionais especiais.

Buscou-se explorar e trazer à contextualização as vivências de ensino aprendizagem com a utilização das Histórias em Quadrinhos durante um período de 10 dias com

intervenções de 10 min cada por dia para o trabalho dos conteúdos de Língua Portuguesa, tais como: leitura contextualizada, variedade linguística, uso da norma culta da língua, pontuação, elementos constitutivos do gênero textual das HQs, interpretação, reescrita e produção textual. Em que foram registradas em um diário de campo. Após as intervenções foram aplicados dois questionários, um com os discentes para verificar compreensão dos conteúdos da Língua portuguesa a partir das Tirinhas e para descrever os fatores limitantes e facilitadores a respeito do uso das histórias em quadrinhos em sala de aula foi aplicado outro questionário com a docente da turma, já que, é uma técnica de investigação que se constitui por um elevado ou reduzido número de questões que são lançadas com o objetivo de trazer conhecimento sobre questões diversas e opiniões a exemplo de assuntos como: crenças, sentimentos, interesses conforme aponta Gil (1999). Os dados levantados foram analisados de modo cuidadoso, respeitando a subjetividade dos respondentes. Segundo Bardin, “a análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, quantitativos ou não (...)” (BARDIN, 2011, p. 47).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados por meio da observação foram realizados através de um diário de campo em que foram registradas as ações de intervenção, comportamentos e as reações do grupo a partir de atividades direcionadas apresentadas a seguir.

A presente pesquisa não possui a pretensão de identificar os seus participantes, por esta razão, os partícipes foram nomeados a partir das letras iniciais dos nomes dos sujeitos.

Observou-se que a dinâmica da sala consiste sempre em uma leitura inicial escolhida e feita pela professora. Fábulas, contos, poemas compõem estas escolhas. Ocorre um momento inicial de discussão sobre a leitura, a partir daí é iniciada a aula que segue o cronograma programático da docente baseado no planejamento. Quando necessário, os alunos são solicitados a trazerem o livro didático. O perfil da turma é bem diverso, por ser numerosa É possível identificar alguns alunos mais comunicativos, outros mais reservados. Foi verificado, que há alguns alunos que demonstram maior domínio das habilidades de leitura, escrita, compreensão e transcrição de texto.

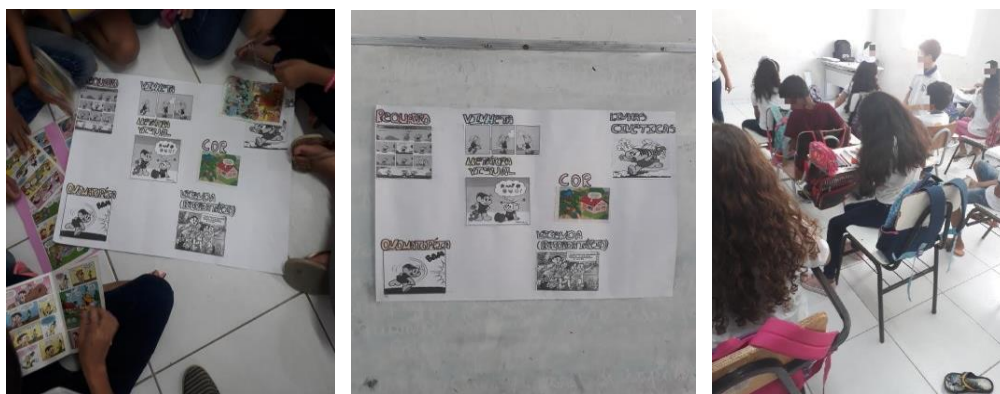
A primeira etapa do estudo foram as intervenções realizadas em 10 dias, sendo 50 minutos dedicados no uso de HQs, com foco nas tirinhas da Turma da Mônica do autor

Maurício de Souza nas atividades propostas envolvendo leitura contextualizada, interpretação de texto, variedade linguística, uso da norma culta da língua, pontuação, elementos constitutivos do gênero textual das HQs, reescrita e produção textual.

Na primeira intervenção, ocorreu uma breve explicação sobre as propostas a serem desenvolvidas bem como a apresentação das HQs, sob o intuito de proporcionar o primeiro contato em sala de aula com o gênero. Para tal, foram divididos três grupos de oito alunos sentados em círculos no chão da sala. No centro de cada grupo, foi disposto um “tapete de quadrinhos”, folhetos colados em papel emborrachado para manter os alunos em seu entorno e para cada grupo, foram distribuídas HQs da Turma da Mônica para que folhassem e lessem, feito isso, foi questionado se os alunos conheciam o gênero e apenas um aluno afirmou nunca ter visto uma revista em quadrinhos, apesar de afirmar conhecer um dos personagens, pois havia visto no livro didático. Percebeu-se o interesse significativo por parte das crianças na leitura das HQs demonstrando a iniciativa por parte deles em interagir com o material e com os colegas de classe, apontando para os personagens e discussão dos enredos que mais interessantes.

Em segunda intervenção foi trabalhada a composição dos HQs, com o auxílio de um cartaz confeccionado em cartolina com ilustrações impressas e posteriormente, foi discutida com a turma os principais elementos para se compor uma sequência em quadrinhos. Notou-se que a maioria dos alunos não conhecem a todos os recursos apresentados como se ver a seguir: “ O aluno B.A.L.N questiona sobre as figuras de onomatopeia, e o aluno P.H.B.L diz que as onomatopeias servem para descrever os sons de animais. Quando questionados sobre legenda, que também recebe o nome de recordatário, os alunos desconhecem completamente seu sentido. O aluno A.V.S.C disse conhecer apenas os balões”. Na Fig. 1 retrata alguns dos momentos desta aula.

Figura 1 - Conhecendo os recursos das HQs



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Neste sentido, constatou-se que os alunos mesmo aqueles que têm alguma familiaridade com as HQs não conhecem seus elementos constituintes, sendo necessários esclarecimentos sobre estes de maneira contextualizada. Os questionamentos neste momento são necessários para a compreensão do gênero em discussão, conhecer os recursos que compõem as Histórias em Quadrinhos é de extrema importância para a compreensão de sua leitura como um gênero textual. As Histórias em Quadrinhos possuem características próprias de organização para fundamentar sua compreensão total (VERGUEIRO, 2005).

Tendo conhecidas as características do gênero, foram apresentadas as tirinhas de modo que os discentes conhecessem os aspectos que a compõem, uma vez que as Tirinhas passariam a ser adotadas como objeto principal de mediação para o desenvolvimento de conteúdos e para isso, foram dispostas diferentes tirinhas entre os grupos para que observassem e discutissem. Averigou-se que a maioria conhece o formato das tirinhas, porém não sabem diferenciar as tirinhas das revistas em quadrinhos, sendo apontados por alguns alunos afirmando que as tirinhas aparecem nos livros didáticos, enquanto que as HQs encontram-se constantemente em revistas. Logo, foi necessário expor as características das tirinhas, em seguida, distribuídas para cada aluno uma tirinha da Turma da Mônica, para que colassem no caderno e anotassem a compreensão que tiveram socializando entre o grupo como verifica-se na Fig.2.

Figura 2-Diferenciando HQs e Tirinhas



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Abordou-se as Tirinhas com seus elementos estruturais por entender que elas fazem parte do hipergênero das Histórias em Quadrinhos. Para que se desenvolva a prática da leitura e da escrita em ambiente de sala de aula, deve-se levar em consideração quem produz o texto, a quem ele se direciona ao que o enredo se propõe e tomar todos esses pontos na escolha do gênero para que o objetivo comunicativo seja alcançado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Na quarta intervenção, teve como foco situar os diferentes tipos de balões utilizados na construção das sequências em quadrinhos, com o auxílio de um cartaz contendo diferentes tipos de balões foi explanadas suas funções. Alguns alunos realizaram alguns questionamentos sobre o que o desenho da lâmpada significava. Em seguida, foi entregue a cada aluno uma tira de papel para que eles exercitassem o desenho dos diferentes tipos de balões com fala, grito, pensamento e cochicho os alunos deveriam desenvolver no interior do balão um texto diferente daquele representado no exemplo. É imprescindível conhecer sobre a utilização dos balões para se ordenar o aprendizado sobre o gênero textual das Histórias em quadrinhos. LUYTEN (1984) se refere aos balões como componentes essenciais à composição do gênero dos quadrinhos e a sua compreensão.

Feito isso, foram trabalhadas as variações linguísticas contidas em tirinhas apresentadas na Turma da Mônica na quinta intervenção em que foi proposta a análise de um diálogo entre os personagens Cebolinha e Mônica com foco na fala e características do Cebolinha. Posteriormente em grupos, foram lançadas quatro questões solicitando um título ao enredo; identificação das falas “erradas” do personagem Cebolinha; qual letra o Cebolinha costuma trocar. Por fim, a reescrita da fala do Cebolinha na norma ortográfica correta. Todos participaram ativamente da proposta, porém alguns alunos como L.G.B.S e I.K.A. tiveram certa dificuldade ao identificar as características das falas do Cebolinha. Já os alunos B.A.L.N, A.V.S.C, A.G.D.S e K.A.A.C conseguiram transcrevê-la com facilidade, demonstrando também uma competência na leitura.

Esta intervenção contemplou a riqueza que o gênero HQs fornece quanto às possibilidades de conexão e reconhecimento de diversas formas linguísticas. Trabalhar o desenvolvimento da linguística e suas variações é de fundamental importância para que o discente conheça os diferentes contextos que a linguagem pode estar inserida. A linguagem é um aspecto de destaque para a extensão das capacidades mentais da criança agregando uma função de organização e planejamento de seu pensamento, ao passo que lhe dá a possibilidade de interagir socialmente e adquirir percepções sobre o mundo que está a sua volta, tomando posse da experiência reunida pela humanidade no decurso da história social conforme defende Rossilopes (2009).

Dando continuidade na proposta, a sexta intervenção foi discutida o conteúdo referente à pontuação a partir da tirinha da aula anterior sendo solicitado que analisassem e descrevessem os sinais de pontuação que conheciam e os que não conheciam. Ao final, foi realizada a socialização e posteriormente a correção mediada pela pesquisadora. Constatou-se que alguns sinais foram facilmente reconhecidos como os sinais de interrogação e ponto final

ao contrário dos sinais de reticências e exclamação foram os mais desconhecidos e questionadas suas funções por parte dos alunos B.A.L.N e L.G.B.S.

O entendimento das ferramentas que constroem o discurso são importantes para a compreensão da linguagem falada e escrita, contribuindo para o uso da língua de modo coeso, tendo a pontuação uma importante função para atribuições de significações e sentidos. Segundo Passos (1967) a função da pontuação é dar ao leitor, instantaneamente, a ordem lógica de organizar o pensamento. Ao analisar as pontuações a partir do suporte das Tirinhas os alunos podem melhor compreender as diversas funções que os sinais detêm, pois de acordo com Cagnin (1975), o gênero dos quadrinhos atende a uma complementariedade entre palavra e imagem assim a interpretação da estrutura do diálogo não se restringe apenas ao uso da palavra mas ocorre também um compartilhamento de sentido com a imagem. Logo, o uso de um sinal de pontuação associado ao contexto imagético pode ser mais facilmente compreendido.

Para a verificação da compreensão do gênero Tirinha, foi solicitada na sétima intervenção o desenvolvimento da primeira produção de uma Tirinha com tema livre, sendo os personagens significativos eleitos por eles baseados na Turma da Mônica como material de consulta e referência para as produções realizadas em pequenos grupos. As orientações para o desenvolvimento do trabalho são feitas pela pesquisadora indo de grupo em grupo esclarecendo dúvidas e estimulando a criatividade nas produções a partir dos conhecimentos adquiridos. Após as produções foi notado alguns aspectos da tecnologia e mídias sociais e o uso da língua como no caso do aluno K.A.A.C que desenvolveu uma narrativa centrada no jogo virtual *Minecraft* e a utilização de linguagem das redes sociais na produção do aluno K.A.A.C e do aluno A.G.D.S, cujo tema é “O bolo e a formiga”. Respectivamente estes alunos utilizam “vc” e “hj” a fim de remeter as palavras “você” e “hoje” (Ver Fig.3).

Figura3- Primeiras produções de Tirinhas



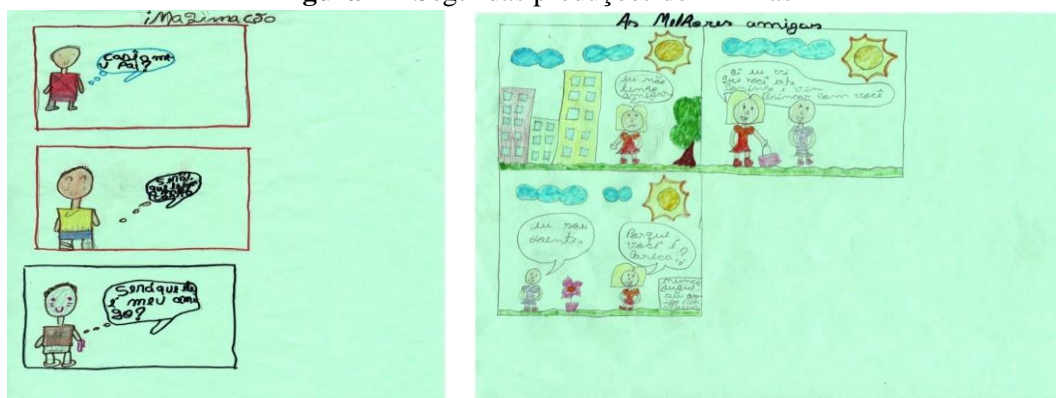
Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao produzir suas próprias tirinhas, os alunos entram em contato com suas vivências, o que constitui um elemento significativo para o aprendizado. De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento do indivíduo depende de sua interação com o meio a partir de sua exposição e inserção nas diversas formas de cultura por meio das relações sociais. Assim, nas relações comunicativas há um forte traço entre a evolução da escrita e o falar e escrever diante de um contexto, sendo a necessidade expressiva que faz alguém internalizar estas condições (ANTUNES, 2005).

Na intervenção seguinte, foi realizada a revisão do conteúdo tomando como referência a primeira produção feita pelos alunos e as percepções levantadas a partir desta com a mediação da pesquisadora quanto à correção oral. Observou-se que os alunos atentaram-se as suas próprias produções quanto aos erros de pontuação e da linguagem usada. Partindo disso, percebeu-se que o momento de interação com os alunos a partir da correção de seus próprios trabalhos se mostra bastante produtivo, já que promoveu a interação entre professor/pesquisador e os alunos além de suscitar a reflexão sobre o uso da língua contribuindo para o desenvolvimento do aluno. Logo, o confronto de saberes é fundamental para que ocorra a perturbação do que se foi construído, pois, a assimilação e acomodação de um saber dar-se pela relação do objeto com o indivíduo alterando suas estruturas cognitivas como citado por Balestra (2007).

Realizada as devidas correções, na nona intervenção a turma foi instruída para construir a segunda produção das tirinhas com seus conhecimentos adquiridos para o desenvolvimento da produção final, com as noções de personagem, exploração dos balões, de acordo as suas intenções e amparados pelo esclarecimento de dúvidas mediadas pela análise das suas primeiras produções. Esta é a segunda e última etapa da proposta. Os alunos se mostram entusiasmados em produzir mais uma vez e fizeram isso com bastante empenho. Ocorre então a explicação de que eles devem criar uma história a cargo de sua imaginação. O aluno B. A. L.N, demonstra habilidades de desenho e produção ele utiliza com certo domínio os recursos dos quadrinhos na produção da sua tirinha conforme demonstra a Fig.4.

Figura 4 – Segundas produções de Tirinhas



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Esta situação, de estímulo a desenvolver a imaginação e a criatividade representa mais que um simples ato de fantasia. Vygotsky (2009) declara que uma parte dos feitos da humanidade são frutos de criações individuais e anônimas, de momentos em que a imaginação do indivíduo reuniu consideráveis elementos de suas funções cognitivas e produziu algo real. Para o professor em sala, desenvolver no aluno este processo criativo é mais do que simplesmente deixá-los criar, é entender todos os agentes envolvidos nisto e acolher inclusive aos erros como parte do aprendizado (SANTOS, 2010).

Na décima e última intervenção, ocorreu à culminância das produções autorais dos alunos, sendo convidados voluntariamente a interagir e compartilhar suas Tirinhas com a turma a partir de um momento de leitura e explicação sobre a escolha do tema. Assim, eles são instruídos sobre como devem proceder (Ver Fig. 5).

Figura 5 - Partilhando as criações



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Foi perceptível que o momento de socialização das produções finais dos alunos na presença da professora/pesquisadora e da professora titular da turma uma atmosfera de

autonomia, satisfação e entusiasmo dos alunos, que possibilitou uma reflexão sobre o ato cooperativo, o qual, todos que se fizeram presentes, contribuem de alguma forma para tornar o processo real e significativo para a aprendizagem uns dos outros. De acordo com Piaget (1994) o entendimento das crianças sobre a cooperação torna-se imprescindível para que elas desenvolvam o respeito mútuo, condição inerente ao desenvolvimento da autonomia.

A segunda parte da pesquisa deteve-se a compreender as percepções dos sujeitos a respeito das Histórias em Quadrinhos como gênero textual mediador para conteúdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da aplicação de dois questionários distintos direcionados um para docente titular da turma e outro para os alunos ao final da última intervenção.

Assim, a docente foi convidada a responder alguns questionamentos, a saber, sobre que tipo de leitura realiza em sala de aula. A respeito disto, ela pontua que opta por diversificar na escolha da leitura a ser realizada em sala, indicando o uso das fábulas, contos infantis e Histórias em Quadrinhos, deixando sempre espaço a outras opções de leitura que possam ser relevantes ao contexto. A exploração das diferentes formas de leitura é imprescindível para dinamizar os processos em sala, dentro desta variedade, as HQs podem ser incluídas para expandir as perspectivas leitoras de alunos e professores trazendo o diferencial de sua estrutura, Porém como cita a própria docente, as escolhas de leitura devem ser amplas, o contexto deve ser levado em consideração, e mais que isso, é preciso que se estabeleça uma avaliação sobre sua aplicação, ou seja, a leitura precisa ter um significado incidindo na prática reflexiva por parte do professor que deve estar em sintonia com o aluno e com os conteúdos (COLL, 1992).

Também foi indagada à docente a relação de afinidade com as HQs em sua vida, já que o gênero é muito conhecido pelo seu potencial de entretenimento. Ela pontuou já conhecer as HQs há um tempo, para além da sala e que conhece alguns enredos famosos, porém não mencionou quais seriam estes. Esta relação pessoal com um material que possa vir a ser trabalhado pelo professor, juntamente aos seus alunos, tem condições de trazer expressivo destaque às abordagens nos processos de aprendizagem no espaço escolar, os conhecimentos do professor devem ser levados em consideração, afinal, a prática docente está fundamentada na tríade: aluno professor e conhecimento (COLL, 1992). Esta tríade é o fundamento para que o aprendizado aconteça e o professor em sala contribui para a ampliação do conhecimento a partir das suas próprias experiências. Portanto, ter uma relação com as HQs se torna importante para que a docente saiba melhor conduzir o processo de ensino e

aprendizagem dos seus alunos proporcionando um trabalho mais seguro em sala de aula e um melhor direcionamento das práticas educativas.

Também foi indagada à docente qual a percepção dela a respeito das HQs para a mediação de conteúdo em sala de aula, a mesma declarando compreender o gênero como uma ferramenta capaz de promover conteúdos, justificando que as historinhas se apresentam como divertidas, criativas e interativas. As características trazidas pelas HQs, mencionadas pela docente chamam a atenção para como os quadrinhos podem ser introduzidos em contexto escolar, às possibilidades podem ser diversas, aproveitando a potencialidade lúdica que o gênero pode proporcionar a aprendizagem. Santos (2001) ressalta como o gênero dos quadrinhos pode elevar uma aula para além do trabalho com a leitura. De fato, as HQs favorecem o processo de ensino e aprendizagem por sua característica interativa.

Quanto a aplicação das HQs em sala de aula, a respondente revelou já ter adotado em suas aulas em outras turmas de níveis escolares mais elevados. Ao tentar utilizar em níveis iniciais do Fundamental (1º ano) encontrou dificuldades nos diferentes níveis de competência linguística da turma. Na turma alvo do estudo, afirma não teria tentado ainda. Ao se posicionar sobre critérios que utilizou ou utilizaria para aplicação das HQs em sala, a docente declara que não seguiu critérios específicos para tal, apenas objetivou uma aula em que ao final os alunos pudessem produzir seus próprios quadrinhos sem que o gênero fosse explorado em sua composição, trabalhando o gênero de modo superficial deixando de criar e favorecer diferentes e prazerosas situações de aprendizagem.

De acordo com Depresbiteris (2007) a utilização de critérios não serve apenas como um parâmetro para análise de qualidades, pela mera execução de tarefas, mas como um apanhado de uma série de atributos que servirão de subsídios para compreensão do todo, é a intencionalidade que dá forma à ação. Como uma ferramenta de auxílio ao professor para o trabalho do gênero dos quadrinhos, a BNCC (2017), aponta o gênero a partir do uso de charges e tirinhas que podem favorecer diversas disciplinas.

Com relação ao uso eficiente das HQs, a docente acena de maneira positiva ao uso, ressaltando que basta que haja planejamento por parte do professor e o interesse no gênero por parte do aluno. O planejamento confere ao trabalho em sala de aula utilizando-se das HQs em qualquer disciplina um grau e organização que depende do empenho e criatividade do professor (ARAÚJO, COSTA E COSTA, 2008).

Também se pretendeu conhecer as percepções dos discentes pesquisados, sendo aplicado um questionário com quatro questões, a saber, se consideravam as HQs como uma leitura que proporcionava prazer tendo as seguintes respostas “Sim Por que é legal e

divertido”(A.G.D. S.); “Sim, porque é legal”(A.V.S. C.); “Sim, porque é boa”(B.A.L. N).. Percebe-se nas falas dos alunos o caráter positivo sobre as HQs, pois, de modo geral, são positivas sinalizando como um excelente meio para o ensino de diferentes conteúdos trazidas por este gênero. As Histórias em Quadrinhos como um gênero textual e um elemento atual da “cultura *pop*”, podem unir a leitura e a diversão. A leitura curta acaba por levar o leitor a uma aquisição de vocabulário quase que de maneira imperceptível. (VERGUEIRO, 2008). Ainda tiveram respostas referentes ao item 1 em que os participantes mencionaram as características comuns dos quadrinhos, fazendo menção a utilização dos recursos estéticos e funcionais do gênero, como os balões associando-a estes, o gosto pelo tipo de leitura como verifica-se nas respostas “Sim porque e legal ler o balão” (K.A. A.C.); Sim por que é lindo” (L.G.B.S).

Sendo assim, os recursos de composição são os principais elementos atrativos dos Quadrinhos à leitura. Luyten (1984) declara que o balão é o principal componente das HQs, tido como uma característica referência do gênero e estruturam sua leitura. A leitura das histórias em quadrinhos desenvolvem uma forma de exercício intelectual e de análise estética (EISNER, 2010) estas primeiras impressões estéticas podem significar os primeiros contatos de afinidade com a leitura dos quadrinhos e o gosto pela leitura em geral.

Foi proposto aos discentes que assinalassem em uma escala de 1 a 10 sobre as aulas com as HQs, sendo 73% dos alunos investigados atribuíram nota 10 quanto ao uso deste gênero, seguidos de 8% para nota 9 e 18% nota 8, revelando que houve um grau de aprovação satisfatório. A utilização das HQs mostrou-se produtiva em todas as etapas de mediação de conteúdos leitura e produção artística, a receptividade dos alunos foi percebida durante o desenvolvimento das intervenções. Este retrospecto foi percebido, e coaduna com o que diz Vergueiro (2010), que os estudantes têm gosto pela leitura das HQs, tendo a imagem e a escrita o poder de ensinar de forma eficaz, além de favorecer o desenvolvimento ao hábito de leitura trazendo diversas outras possibilidades.

Também foi solicitado aos alunos que indicassem se gostaria que houvessem mais aulas com o uso das HQs marcando a opção Sim ou Não demonstrado o resultado no Gráf.1.

Gráfico 01- Aulas com as HQs



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Constata-se que a maior parte dos discentes investigados respondeu de maneira positiva a ocorrência de mais aulas com a mediação das HQs, representados nos percentuais de 82% para Sim e 18% para Não, demonstram que apesar de ter ocorrido certa rejeição por parte de alguns alunos, o cenário trazido por intermédio da proposta aponta um horizonte favorável ao gênero dos quadrinhos em sala de aula. Os alunos compreenderam e aproveitaram a leitura oferecida pelos quadrinhos, desenvolvendo competências na Língua Portuguesa, bem como das interações entre eles vivenciando e conhecendo melhor este gênero. Segundo Vergueiro (2010), a utilização das HQs em sala de aula estimula aos educandos para o entendimento dos conteúdos trabalhados e ajuda no desenvolvimento do senso crítico.

Por fim, foi perguntado aos alunos se achavam mais fácil ou mais difícil aprender com as HQs sendo coletadas as seguintes respostas: “Fácil porque eu aprendo rápido”. (A.V.S.C); “Facil porque tem muita coisa boa pra a gente aprender e a gente aprende fácil”. (A.G.D.S). “Facil porque eu compreendo” (A.S.V). Nota-se que as respostas apresentam de modo geral, a facilidade que o gênero proporciona ao aprendizado do alunado. Outra resposta interessante foi “Sim porque é legal resolver problemas”(K.A. A. C). Neste caso, o aluno acena de maneira positiva, não só aos Quadrinhos, mas pontuando as possibilidades interpretativas contidas neles. Logo, pode dizer que as características presentes nas HQs proporcionam ao aprendiz a reestruturação do seu próprio pensamento, ressignificando conceitos e modificando o que é concreto para as construções abstratas. A utilização dos diversos recursos permite que elas utilizem a imaginação de uma maneira que só o texto escrito não conseguiria (FOGAÇA, 2003). Assim, as HQs detêm um poder notável de induzir o indivíduo a compreensão de mensagens e conteúdos favorecendo a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância de tratar sobre as HQs como um gênero textual mediador de conteúdos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de contribuir para a discussão a respeito da do seu uso, desmistificando conceitos e oferecendo propostas para facilitar ainda mais a aceitação e recorrência do gênero nos trabalhos de conteúdos em sala de aula.

Partindo dos objetivos iniciais do trabalho, constatou-se que há percepção positiva quanto ao uso do gênero textual das HQs nas práticas educativas em sala pela professora e alunos. Foi possível verificar as potencialidades deste gênero no processo educativo, já que, proporcionou uma leitura prazerosa, as experiências interacionais entre o leitor e o texto, promovendo a reflexão e raciocínio, em especial das Tirinhas, com sua disposição rápida e dinâmica de elementos estruturais e funcionais.

No que se refere à verificação da compreensão dos conteúdos de Língua portuguesa a partir das Tirinhas na perspectiva dos alunos investigados, foi possível checar mediante as atividades e interações propostas em sala e por meio do questionário direcionado aos aprendizes, que houve boa assimilação à abordagem do gênero com os conteúdos propostos. Identificou-se que a leitura do gênero demonstrou-se atrativa, suscitando a curiosidade e questionamentos sobre o próprio gênero. De modo geral, os discentes conseguiram interpretar de modo contextualizado as HQs propostas, identificando características dos personagens, conhecendo sinais de pontuação de acordo a intenção comunicativa e a produção textual de suas próprias Tirinhas. Houve a indicação de que medição das Tirinhas tornou mais fácil a aprendizagem.

Foi possível também averiguar os fatores limitantes e facilitadores para os docentes no que se refere ao trabalho de conteúdos de Língua Portuguesa por meio do gênero textual das HQs em sala de aula, pois se constatou que a mediação é entendida como viável a fazer parte do planejamento das aulas visando a alcançar resultados positivos, no entanto, difícil aplicação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entenda-se 1º ano. Como aspecto facilitador apresentado pela docente é-o caráter criativo e divertido das HQs para uma prática pedagógica inovadora.

Com base no panorama exposto pelos resultados deste estudo, considera-se que as Histórias em Quadrinhos (HQs), como um gênero textual para mediação de conteúdos da Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois propicia o interesse pela

leitura, o despertar da curiosidade, possibilita a exploração da imaginação por meio de suas características imagéticas, estimulando a percepção e o pensamento crítico de qualquer temática que se queira abordar facilitando assimilação do conhecimento.

O delinear deste cenário permite perceber as contribuições que as HQs podem trazer a dinâmica ao processo de ensino aprendizagem no contexto escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e propiciar uma nova abordagem de conteúdos, apesar de considerar as complexidades das etapas de ensino e as questões que envolvem o cotidiano em sala de aula. Por fim, reitera-se a relevância do estudo para compreensão do gênero HQs, em especial as Tirinhas, de modo que ele não se finda em si, mas que a temática e outras práticas com este gênero possam ser aprofundadas em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A linguagem do afeto**: como ensinar virtudes e transmitir valores. Campinas: Papirus, 2005.

ARAÚJO, G. C.; COSTA, M. A.; COSTA, E. B. As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso Didático-pedagógico. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes**. Uberlândia, n. 2, p. 26-27.

Julho/dezembro 2008. Disponível em:

<http://www.mel.ileel.ufu.br/pet/amargem/amargem2/estudos/MARGEM1-E31.pdf>.> acesso em 11 set. 2019.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70ª, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 29/10/2019

CAGNIN, A. L. Os quadrinhos. São Paulo: Ática, 1975.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: LEITE, L.B. (Org). Piaget e a escola de Genebra. São Paulo: Cortez, 1992.

- DEPRESBITERIS, L. Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, v.1, n. 1, p.38-39, jul./ago. 2007.
- EISNER, W. Quadrinhos e arte sequencial: Princípios e Práticas do Lendário Cartonista. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- FOGAÇA, A. G. A contribuição das Historias em Quadrinhos na Formação de Leitores Competentes. **Ver. PEC**, Curitiba, v. 3, 2003.
- IANNONE, L.R.; IANNONE, R. A. Quadrinhos. São Paulo: Moderna, 1994.
- KNECHTEL, M.R. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico - prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- LOPES, M. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA. P. (Org.). Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.
- LUYTEN, S.M.B. Histórias em quadrinhos: leitura crítica. São Paulo: Paulinas, 1984.
- MOYA, Á. Shazam! 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PASSOS, A. Arte de pontuar: notações sintáticas. 5. ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1967.
- PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1994.
- RAMOS, P. A leitura dos quadrinhos. São Paulo: Contexto: 2009.
- RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- SANTOS, L. T. M. Adaptação acadêmica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1o ano. Série **Apontamentos UM**, 2. Portugal: Universidade do Minho, 2001.
- SANTOS, M. O. Formação de leitores: um estudo sobre as histórias em quadrinhos. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 05-23, jul./dez., 2010.
- SELLTIZ, J.; DEUTSCH; COOK. Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais. São Paulo: E.P.U./ Edusp, 1975.
- VERGUEIRO, Waldomiro. A pesquisa em quadrinhos no Brasil: a contribuição da universidade. In:LUYTEN, Sonia M. Bibe (org.). **Cultura pop japonesa**. São Paulo: Hedra, 2005.
- VERGUEIRO, W.; RAMA, Ângela (Org.). Como usar histórias em quadrinhos em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.
- VERGUEIRO, W. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VIGOTSKY, L. S. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de A. L. Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

AS NOVAS TECNOLOGIAS E O SEU PAPEL PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Abadia dos Santos Mendonça ¹

RESUMO

Este texto trata de um assunto que tem sido discutido nos diversos segmentos da educação, especialmente da educação inclusiva: as novas tecnologias. Elas se fazem presente no nosso dia a dia e também estão em várias escolas regulares que trabalham com a inclusão escolar. São um aliado importante para escolarização e a independência dos alunos com deficiência, diminuindo barreiras para estes alunos possam ser escolarizados. As novas tecnologias tem trazido uma gama de softwares e programas que auxiliam a condução da aprendizagem de alunos com deficiências cognitivas e sensoriais. Pesquisa de caráter bibliográfico e documental tem como objetivos: identificar e discutir as novas tecnologias associadas ao ensino inclusivo nas escolas regulares. Este texto conduz uma reflexão das novas tecnologias inseridas na educação inclusiva, com destaque para as Tecnologias Assistivas, que são o foco para o apropriamento do saber e da independência dos alunos deficientes. Desta feita, a escola não pode ficar à margem da mudança tecnológica, em especial, as escolas inclusivas, mas precisa criar estratégias inovadoras de comunicação, novos estilos de trabalho, principalmente, novas maneiras de conduzir e ter acesso ao conhecimento, utilizando as mais variadas ferramentas tecnológicas a fim de despertar no estudante, cada vez mais o prazer de estudar.

Palavras-chave: Alunos com deficiência, Escola Inclusiva, Escolarização, Novas Tecnologias.

INTRODUÇÃO

A escola regular está sempre acolhendo desafios e por causa deles muitas vezes ela se encontra num encruzilhada que norteia um caminho que não tem volta. A educação inclusiva é uma destas estradas.

A pessoa com deficiência até bem pouco tempo era tida como alguém que não tinha condições de estar numa sala de aula regular. Muitas delas sequer frequentavam uma sala de aula de uma escola especial. Seu lugar na maioria das vezes era o seio familiar onde também não participavam das decisões da família e por vezes ficavam isolados em seus quartos.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade de Uberaba (UNIUBE) – Uberaba - MG, ana_abadia@yahoo.com.br

Atualmente sabe-se que os indivíduos com deficiências estão mais presentes da sala de estar das famílias, nos passeios familiares, na sociedade em geral e além das escolas especiais que sempre os acolheram, as pessoas deficientes estão também dentro da sala de aula da escola regular.

A educação inclusiva veio para acolher alunos com deficiências, dotá-los de saberes escolares e para a vida, integrá-los de fato na sociedade, dar oportunidades iguais a eles juntamente com os outros alunos representativos da normalidade, ajuda-los numa carreira profissional, encaminha-los para um emprego mediante a conclusão de um curso profissionalizante.

A educação inclusiva é uma modalidade de ensino que visa antes de tudo a escolarização de pessoas com deficiências na escola regular. Ela deve estar inserida em todas as unidades escolares públicas e/ou privadas, desde a educação infantil ao ensino médio na educação básica.

A proposta da educação inclusiva é acolher e dar condições para a pessoa com deficiência exercer seus direitos no que tange ao cumprimento da inclusão escolar, isso se refere também a todos os indivíduos, sem distinção de cor, raça, etnia ou religião.

A inclusão escolar está amparada por diversas legislações mundiais e brasileiras que torna obrigatória a matrícula e a permanência de alunos com deficiências nas escolas regulares.

A educação inclusiva é uma modalidade de educação (BRASIL, 2008) que convoca todas as pessoas, indiferente de sua deficiência, para estarem juntos dentro da escola regular, pois segundo algumas legislações brasileiras (Constituição Federal/88, LDB 9394/96, MEC/SEESP, 1994, Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008, dentre outras) e mundiais (Declaração de Salamanca/1994, Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos/1990, dentre outras) e também devido a vários estudos e pesquisas (MENDONÇA, 2014, MANTOAN & SANTOS, 2008 e 2010, GLAT, 1998, SOUSA, 2008, dentre outros), este ambiente escolar é melhor local para que estes alunos possam desenvolver cognitivamente, psicologicamente e socialmente.

Grandes barreiras são enfrentadas por todos aqueles que defendem a questão legal, preconceitos, problemas conceituais, desrespeitam as interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional, distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular.

Refletir sobre a educação inclusiva é mais que uma questão jurídica, fundamental a interpelação entre teoria e prática na ação docente, no sentido de garantir de fato a entrada, a permanência e o sucesso da pessoa com deficiência em seu processo de escolarização, nesse sentido para a efetivação da inclusão escolar, a UNESCO (1994) objetiva que uma mudança de perspectiva social é imperativa.

Existem muitos obstáculos que impedem que a política de inclusão aconteça plenamente em nosso cotidiano. Entre estes, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para permitir que real inclusão aconteça em suas salas de aulas, geralmente repletas de alunos com os mais variados problemas sociais, disciplinares e aprendizagens (Bueno, 1999; Glat, 2007).

A escola regular diz que ainda não está preparada para atender alunos com deficiências, entretanto sabe-se que a preparação só realmente acontece quando discentes dessa natureza adentram nas unidades escolares. Não podemos falar em educação inclusiva, sem pensar na educação de todos. O paradigma da inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos políticos pedagógicos que privilegiem o respeito às diferenças numa transformação histórica para os processos de exclusão presentes na educação brasileira (Mantoan, 2008). Certamente, a educação tem hoje o grande desafio de ressignificar suas práticas frente a uma realidade social e educacional excludente.

Pensando neste aspecto a autora Werneck (1997, p. 58) já destacava em suas pesquisas que, "Incluir não é favor, mas troca. Quem sai ganhando nesta troca somos todos nós em igual medida. Conviver com as diferenças humanas é direito do pequeno cidadão, deficiente ou não".

Para a autora, incluir é a melhor forma de acabar com o preconceito, no entanto, pode ser começado nos cursos, escolas e universidades que formam professores, com a consciência de que os alunos deficientes são responsabilidade de todos os educadores, e não somente pelos profissionais capacitados e interessados na Educação Especial.

Nos tempos atuais a informática tem colaborado muito na diminuição de barreiras para que alunos deficientes possam ser escolarizados. As novas tecnologias tem trazido uma gama de softwares e programas que auxiliam a condução da aprendizagem de alunos com deficiências cognitivas e sensoriais.

Esta é uma mudança que a escola regular precisa passar para fazer com que muitos alunos deficientes sejam escolarizados.

Dentre as importantes mudanças que a escola e o professor precisam incorporar, destaca-se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, que constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como: computadores; internet e ferramentas que compõem o ambiente virtual como chats e correio eletrônico; fotografia e vídeo digital; TV e rádio digital; telefonia móvel; Wi-Fi; Voip; websites e home pages, ambiente virtual de aprendizagem para o ensino a distância, entre outros (TEIXEIRA, 2010).

Este texto tem como objetivos identificar e refletir sobre as novas tecnologias inseridas na educação inclusiva, com destaque para as Tecnologias Assistivas, que são o foco para o apropriamento do saber e da independência dos alunos deficientes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa científica trata-se de enfoque bibliográfico que tem como autores: Warschauer (2003), Quadros & Bahia (2006), Vygostsky (19890), Brito & Purificação, (2012), Schirmer (2007), Mendonça (2014), dentre outros. Conjuntamente com o caráter bibliográfico também o texto trabalha com a pesquisa documental embasada em Leis e Decretos brasileiros que consolidam de maneira legal a tecnologia para a educação inclusiva de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Muitos autores discutem a educação inclusiva por vários olhares, mas dentro da perspectiva de que alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possam estar dentro da escola regular, usufruindo de todos os direitos que lhes são atribuídos junto com os demais alunos representativos da normalidade.

Mantoan (2008) já dizia que a escola regular é de todos, independente de sua deficiência ou não e que o processo ensino-aprendizagem pertence também a todos os alunos que se adentrarem na escola comum. Mendonça (2014) mostrou que crianças com deficiências intelectuais quando bem assessoradas por um professor de apoio, ou não, conseguem compreender os conteúdos curriculares com fluidez e entusiasmo.

Quanto às novas tecnologias aliadas à escola inclusiva (KLEINA (2012) coloca que é preciso buscar conhecimento para se trabalhar com os mais diversos recursos tecnológicos, pois é preciso adequá-los às necessidades de cada estudante. Sabe-se que atualmente existe uma grande diversidade de recursos tecnológicos que podem os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de ensino-aprendizagem, contudo, para muitos docentes é um grande desafio conhecer estes recursos e ainda mais saber usá-los para a escolarização dos alunos em questão.

Galvão Filho (2009) discute o professor que incorpora em sua prática, as novas tecnologias como forma de auxiliar para a inclusão de alunos com deficiências. Kleina (2012) discorre sobre as tecnologias assistivas e sua importância para o aperfeiçoamento do aprendizado para discentes com grandes limitações físicas, motoras, psíquicas, etc.. Mara Lúcia Sartoretto e Rita Bersch (2017) colocam as tecnologias assistivas como algo inovador a que submete o aluno que dela necessite como uma ferramenta incentivadora da aprendizagem.

NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação é um processo, e como tal precisa ter continuidade. Não basta que a escola básica seja inclusiva, mas é preciso que o ensino médio obedeça a mesma rotina e até a universidade.

Nos últimos anos tem-se percebido o crescente uso das novas tecnologias em todos os âmbitos sociais. Mas, afinal, o que é tecnologia? Segundo BUENO (2006) “é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida”. De acordo com essa definição, verifica-se, que a tecnologia vai muito além de meros equipamentos, ou seja, ela permeia toda a nossa vida.

É importante destacar que enquanto o uso da tecnologia na educação ainda pode ser discutido, o seu uso na educação inclusiva deve ser obrigatório, já que muitos estudantes precisam desse meio para aprender, para mostrar seu potencial, é que o uso das tecnologias além de possibilitar uma aprendizagem significativa, aproxima e fortalece a relação professor-estudante. Neste sentido, o estudante passa da condição de sujeito passivo, que só observa e nem sempre compreende, para um sujeito ativo e participativo. A tecnologia também auxilia o professor na busca de conteúdos atualizados, a fim de tornar as aulas atrativas, participativas e eficazes. Portanto, a ideia não é abandonar o quadro negro, mas inserir as novas tecnologias na sala de aula.

Em outras palavras, importa refletir acerca do modo como as tecnologias da informação e da comunicação podem ser utilizadas para promover a inclusão educacional e, conseqüentemente, social, na medida em que a literacia tecnológica permite que todos possam superar a exclusão e a falta de acesso à informação, ou seja, ser digitalmente incluído.

O conceito de inclusão digital significa melhorar as condições de vida de uma comunidade com ajuda da tecnologia, minorando a “divisória digital” (Warschauer, 2003).

Incluir digitalmente não é apenas “alfabetizar” em termos tecnológicos. Mais do que preparar os futuros cidadãos para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, a educação visa, acima de tudo, apetrechá-los de novas linguagens e representações que lhes permitam decodificar e resignificar os conhecimentos veiculados e serem críticos e inovadores. Trata-se de integrar na sua essência a nova linguagem, cultura, regras e normas (Morin, Ciurana & Motta, 2003). Neste sentido, as tecnologias educativas constituem um investimento no desenvolvimento de competências críticas e criativas (Quadros & Bahia, 2006).

A tecnologia por si só não formará o homem social, integrado, incluído e participativo com que tanto sonhamos, ou seja, a forma pela qual ela será utilizada fará esse diferencial. Levantamos uma reflexão sobre o papel da escola como instituição social a partir da seguinte citação:

As tecnologias da comunicação são os utensílios com os quais o homem constrói realmente a representação, que mais tarde será incorporada mentalmente, se interiorizará. Deste modo, nossos sistemas de pensamento seriam fruto da interiorização de processos de mediação desenvolvidos por e em nossa cultura. (VYGOTSKY, 1989, p. 87).

As escolas, como instituição social inclusiva, devem promover o acesso aos saberes e às formas culturais da sociedade a que pertencem. Assim, a tecnologia não poderia ficar de fora desse contexto, principalmente se levarmos em conta que a criança e o jovem da atualidade são criados imersos neste mundo tecnológico. Assim como foi outrora com o surgimento das mais variadas formas de comunicação.

BRITO e PURIFICAÇÃO destaca que:

O uso das tecnologias educacionais foi caracterizado com base em dois pontos de vista; o primeiro vinculado à utilização dos meios pelos meios, e o segundo pela “família” para atender aos problemas

educacionais. O segundo ponto de vista foi amplamente difundido no Brasil até meados dos anos de 1980, quando a tecnologia educacional era entendida fundamentalmente como a relação entre a tecnologia e a educação, que se concretiza em um conjunto dinâmico e aberto de princípios e processos de ação educativa resultantes da aplicação do conhecimento científicos e organizados para a solução ou encaminhamento de soluções para PROBLEMAS EDUCACIONAIS (BRITO & PURIFICAÇÃO, 2012, p. 39).

Tais recursos podem e devem ser utilizados no contexto educacional de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos de modo geral e, em especial, dos alunos com deficiências, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação, uma vez que também compreendem parte dos recursos contemplados pelas salas de recursos multifuncionais, sob a denominação de Tecnologia Assistiva.

Conforme Schirmer et al. 2007:

Tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiências e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão (SCHIRMER, 2007, p. 31).

A tecnologia assistiva pode ser caracterizada, ainda, como uma área que tem, estimulado novas pesquisas e o desenvolvimento de que favorecem o aumento, manutenção e a melhora das habilidades funcionais da pessoa com deficiência, em diferentes fases da sua vida, possibilitando condições efetivas de melhoria da qualidade de vida, ao favorecer uma maior autonomia e permitir que se torne mais produtiva, em síntese, mais realizada (LAUAND; MENDES, 2008).

Dentre os recursos de tecnologia assistiva disponibilizados pelo Ministério da Educação nas salas de recursos multifuncionais figuram materiais didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa, entre outros que promovem o acesso ao currículo.

PRÁTICAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Vygotsky (1987) que é sumamente relevante, para o desenvolvimento humano, o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos, na construção das estruturas mentais superiores (VYGOTSKY, 1987). O

acesso aos recursos oferecidos pela sociedade, pela cultura, escola, tecnologias, etc., influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa.

O indivíduo com deficiência possui limitações e isso compõe uma barreira para este aprendizado. Desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura. Outra dificuldade que as limitações trazem, são os preconceitos a que o indivíduo com deficiência está sujeito. Desenvolver recursos de acessibilidade também pode significar combater esses preconceitos, pois, no momento em que lhe são dadas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com deficiência mais facilmente será tratado como um "diferente-igual".

É sabido que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura e, sua utilização, um meio concreto de inclusão e interação no mundo (LEVY, 1999). Esta constatação é ainda mais evidente e verdadeira quando nos referimos a pessoas com deficiências. Nestes casos, as TIC podem ser utilizadas como Tecnologia Assistiva (TA).

O termo TA foi criado em 1988, como Assistive Technology, compõe junto com outras leis americanas, o ADA (American with Disabilities Act), órgão responsável pela regulação dos direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA. No Brasil, este termo também foi referido pela primeira vez também em 1988.

Mara Lúcia Sartoretto e Rita Bersch (2017, p. 1) definem tecnologia assistiva como “um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão”.

O Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) define tecnologia assistiva da seguinte forma:

[...] é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT. 2009).

Definindo, Tecnologia Assistiva é toda e qualquer ferramenta ou recurso utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência. O grande objetivo da tecnologia assistiva é proporcionar, à pessoa com deficiência, maior independência, por meio da ampliação de sua mobilidade, comunicação e aprendizado. Os recursos utilizados para esses fins são — em sua maioria — equipamentos, produtos ou sistemas desenvolvidos para melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Podendo variar, desde uma bengala, até um sofisticado sistema computadorizado.

Existem, também, serviços que compõem a tecnologia assistiva. Esses auxiliam a pessoa com deficiência a escolher, comprar e usar os recursos disponíveis. Entre os serviços, estão avaliações, experimentação e treinamento com equipamentos e produtos. Geralmente, esses serviços são transdisciplinares, isto é, envolvem profissionais das mais diversas áreas.

A tecnologia assistiva pode desenvolver na criança a autoconfiança e o senso de independência, fatores muito importantes para pais, professores e alunos.

Quando desenvolvemos um recurso de tecnologia assistiva para um estudante com deficiência, estamos também contribuindo para o aprimoramento do atendimento dos demais estudantes. O desenvolvimento e o uso da tecnologia assistiva fazem com que tenhamos de estudar, conhecer, observar, avaliar e propor novas modificações tanto em termos de materiais utilizados quanto em termos da nossa prática docente, que traz como consequência graduais melhorias no processo de ensino – aprendizagem (KLEINA, 2012).

Algumas tecnologias que podem auxiliar na educação inclusiva para os alunos com deficiências:

1. Deficiência visual:

- a) Braille Fácil - é uma ferramenta que transforma textos convencionais em Braille, podendo então ser impresso em Braille.
- b) Dosvox - é um sistema de computação que permite aos deficientes visuais utilizar um microcomputador comum para trabalhar e estudar de forma independente.
- c) Jaws – Job Access With Speech - é um software leitor de tela, desenvolvido pela empresa Freedom Scientific. Ele pode editar materiais e ler páginas na internet.

- d) NVDA - também é um leitor de tela. Como possui código aberto, pode ser estendido por quem quiser e tiver habilidade em ampliar suas funções.
- e) Orca - é um sistema assistivo livre, que utiliza diversas combinações de Braille, ampliação e fala. Por meio dele, pode-se navegar na web, receber e enviar e-mails, editar planilhas e até mesmo ouvir rádio por meio desta ferramenta.
- f) Talks - é um leitor de tela especificamente para celular.
- g) Virtual Vision - é um leitor avançado de tela. Este software busca em outros programas o que pode ser lido, podendo ser utilizado em quase todos os outros aplicativos. Não há a necessidade de qualquer tipo de alteração no computador para utilizá-lo.
- h) Window eyes - Por meio desta ferramenta, o deficiente auditivo pode controlar o que escuta e até como ele escuta.
- i) Zooms - este aplicativo foi desenvolvido para pessoas com dificuldades motoras ou disfunções na fala. Por meio dele, é possível digitar uma palavra ou sentença e ouvir o que foi digitado.

2. Deficiência auditiva:

- a) Plaphoons - permite que se utilize figuras que representam ações, sentimentos, etc. Por meio destas gravuras, o usuário é capaz de formular sentenças.
- b) Player Rybená - esta ferramenta converte com eficiência quaisquer documentos ou artigos em língua portuguesa para Libras.

3. Deficiência motora:

- a) MyTobii Dynavox - é um aplicativo cujo acesso pode ser feito apenas com o movimento dos olhos. É ideal para pessoas com deficiências motoras severas.
- b) Motrix - foi desenvolvido exclusivamente para atender a pessoas com deficiência motora severa, como distrofia muscular ou tetraplegia, por exemplo. Esta ferramenta possui um mecanismo inteligente, que executa a parte motora mais complexa de tarefas, possibilitando ao usuário jogar, escrever, ler e comunicar-se. Atualmente, graças à tecnologia, muitas pessoas portadoras de necessidades especiais podem ganhar independência em muitas áreas.

Mara Lúcia Sartoretto e Rita Bersch (2017) traz em seus conteúdos a classificação das categorias de TA, com base nas diretrizes da American with Disabilities Act (ADA). Ela é importante porque norteia as necessidades de cada aluno com deficiência e juntamente com os diferentes recursos utilizados por indivíduos que fazem o uso das TAs, permitem maior locomoção, ajuste de ambiente, conforto de vida, para que o dia a dia dessas pessoas possa se tornar o mais agradável possível.

Ainda de acordo com as autoras acima citadas, a classificação acontece da seguinte maneira: auxílio à vida diária, comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa, recursos de acessibilidade ao computador, sistema de controle do ambiente, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para cegos ou com visão subnormal, auxílios para surdos ou com deficiente auditivo, adaptações em veículos.

A Norma Internacional ISO 9999:2002 apresenta onze classes de usos de TA, que são: ajudas para tratamento clínico individual e para treino de capacidades, órteses e próteses, ajudas para cuidados pessoais e de proteção, para mobilidade pessoal e cuidados domésticos, mobiliário e adaptações para habitação e outros locais, ajudas para a comunicação, informação e sinalização e para o manejo de produtos e mercadorias, ajudas e equipamentos para melhorar o ambiente, ferramentas e máquinas e ajudas para a Recreação.

No que tange ao papel das TICs na educação, podemos atribuir a ela, os elementos que norteiam a oferta de acesso a uma educação global entre o educando e o professor, de forma que atenda aos interesses de ambos. Seu desafio perpassa o desenvolvimento de ferramentas e equipamentos que auxiliem a comunidade escolar, promovendo uma integração entre tecnologia, comunidade escolar e as políticas de acessibilidades.

A definição de TICs é bastante abrangente e Miranda descreve o termo TICs como sendo,

[...] a conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa. (MIRANDA, 2007, p. 43).

A importância da tecnologia na escola regular se dá pela maneira mais acessível de promover a aprendizagem dos alunos com diversas deficiências. Estes alunos possuem igual direito de aprendizagem independente de seu déficit e o professor ter em mãos instrumentos que vão colaborar com a aprendizagem de fato é muito importante. Considerando sua importância, é imprescindível que também tenha pessoal habilitado para trabalhar com esta tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos muitas inquietações a respeito da educação inclusiva, sabemos que ela é realmente necessária e é um processo sem volta que está acontecendo nas escolas regulares. Sua presença se faz em todos os níveis da educação básica e porque não dizer na graduação e pós-graduação, onde alunos com deficiências diversas vão estar estudando, se escolarizando, tornando pessoas independentes e ajustadas na sociedade, gozando do direito de igualdade com outras pessoas.

As novas tecnologias são um aliado importante para o processo de inclusão escolar. Elas estão presentes nas Tecnologias Assistivas, importante aliado para a escolarização do aluno deficiente, além de fazerem parte da vida diária dos estudantes.

A informática e o uso das novas tecnologias de apoio são fundamentais como auxílio ao desenvolvimento de pessoas com deficiência. Portanto nenhum educador deverá abdicar dos princípios da inclusão e deve diligenciar os meios para que esta seja implantada nos diversos contextos educativos, então é importante incluir as tecnologias como uma ferramenta inclusiva.

A escola não pode ficar à margem da mudança tecnológica, em especial, as escolas inclusivas, mas precisa criar estratégias inovadoras de comunicação, novos estilos de trabalho, principalmente, novas maneiras de conduzir e ter acesso ao conhecimento, utilizando as mais variadas ferramentas tecnológicas a fim de despertar no estudante, cada vez mais o prazer de estudar.

A revolução tecnológica colabora em todos os sentidos num processo inclusivo pois: incentiva a interação entre alunos e professores, estimula a comunicação entre estudantes, diminui o individualismo, promove aprendizados diferenciados, permite que o tempo de cada um seja respeitado, respeita os diferentes tipos de inteligência, incentiva a concentração e o foco, e trabalha diversas habilidades simultaneamente.

Repensar os espaços de aprendizagem nas escolas só é possível através de um trabalho conjunto, coletivo, comprometido, numa visão sistêmica, que permita a construção de um processo educacional mais igualitário e democrático, pautado no ideal de uma “Escola para Todos”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. 2009. 138p. Disponível em:

<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em 16/02/2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva - a escola**. Secretaria de Educação Especial. Brasília - 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (2001). **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial**. SEESP, Brasília. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15/07/2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21/07/2018.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. Educação e novas tecnologias: um (re) pensar [livro eletrônico]. Curitiba: **Intersaberes**. 2012.

BUENO, J. G. da S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas públicas e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira da Educação Especial**, v.3, n.5, pp.7-25, 1999.

BUENO, J. G. da S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2006. Projeto de pesquisa. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/ehps/downloads/inclusao_exclusao_escolar.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras,

2007. (Questões atuais em Educação Especial IV).

GLAT, R. **Inclusão Total: Mais uma Utopia?** In: Revista Integração 20: 26-28, Brasília, DF, 1998.

ISO 9999:2002. **Norma Internacional; classificação.** Disponível em <<http://www.inr.pt/content/1/59/ajudas-tecnicas/>> Acesso em: 05 set. 2020.

KLEINA, C.. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva.** [livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes. 2012.

LAUAND, G. B. do A.; MENDES, E. G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades educacionais especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES - PROESP, 2008. p. 125-133.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MANTOAN, M. T. É.; SANTOS, M. T. T. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MANTON, M. T. É. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: Maria Teresa Égler Mantoan. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis / RJ: Vozes, 2008, v. 1, p. 29-41.

MENDONÇA, A. A. dos S. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, 2014.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n.03, p. 41-50, 2007. Disponível em: <http://ticsproeja.pbworks.com/f/limites+e+possibilidades.pdf>> Acesso em 05 de mai. 2016.

MORIN, E., Motta, R. & CIURANA, É-R. **Educar para a era planetária.** Lisboa, Instituto Piaget. 2003.

QUADROS, L. & BAHIA, S. A utilização da WebQuest: “A Matemática e o Jogo” no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. In A. A. Carvalho (org.) (2006). **Actas do Encontro sobre WebQuest** (p. 108- 110). Braga: CIEd, Universidade do Minho. 2006)
SCHIRMER, C. R. et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física.** Brasília, DF: Cromos, 2007.

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. Assistiva: tecnologia e educação. 2017. Disponível em: <<http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

SOUSA, S. B. **Inclusão e Aprendizagem do aluno com deficiência mental: expectativas dos professores.** 2008. 163 p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 2008.

TEIXEIRA, E. C. A. **Educação e novas tecnologias: o papel do professor diante desse cenário de inovações.** Webartigos, [S.l.], 24 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/43328/1/EDUCACAO-E-NOVAS-TECNOLOGIAS-OPAPEL-DO-PROFESSOR-DIANTE-DESSE-CENARIO-DE-INOVACOES/pagina1.html>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: ED. W.V.A, 1997.

VYGOSTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O ENSINO DE PORTUGUÊS DO SURDO NO BRASIL: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Elayne Cristina Rocha Dias¹
Maria de Fátima Cardoso Gomes²

RESUMO

A pesquisa intitulada “As políticas públicas de educação especial e inclusiva e o ensino de português do Surdo no Brasil: levantamento bibliográfico”, surgiu através das vivências de cunho profissional e acadêmico ao longo dos anos (2009 – 2020) pela pesquisadora. Assim, neste trabalho pretendemos desenvolver sobre as políticas públicas de educação especial e inclusiva que possibilitaram o crescimento de alunos surdos presentes no ensino comum na Educação Básica visando fomentar uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelos Surdos na Educação Básica; descrever as pesquisas que envolvem a temática do ensino de Língua Portuguesa para Surdos na cidade de Teresina (Piauí), utilizando-se de procedimentos de revisão bibliográfica. Utilizou-se como metodologia os procedimentos de revisão bibliográfica de dois sites (catálogo de dissertações/ teses da Capes e Google Acadêmico), levando em consideração os descritores: surdo, ensino de português e professor, como também, foram analisados documentos e a legislação pertinente às Políticas Públicas de Inclusão no Brasil. Os resultados desse levantamento com base nas pesquisas de: Fernandes (2003/2020), Paula (2014), Reis (2013), Santos; Chagas; Souza (2012), consideram importante a efetivação das Políticas Públicas de Inclusão; prezam pelas transformações nas práticas dos educadores por meio de capacitações; pelo ensino Bilíngue e o uso de recursos adequados a aprendizagem dos estudantes Surdos.

Palavras-chave: Aluno Surdo, Ensino de Português, Professor, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a incorporação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) em 2008 dentre outras leis e

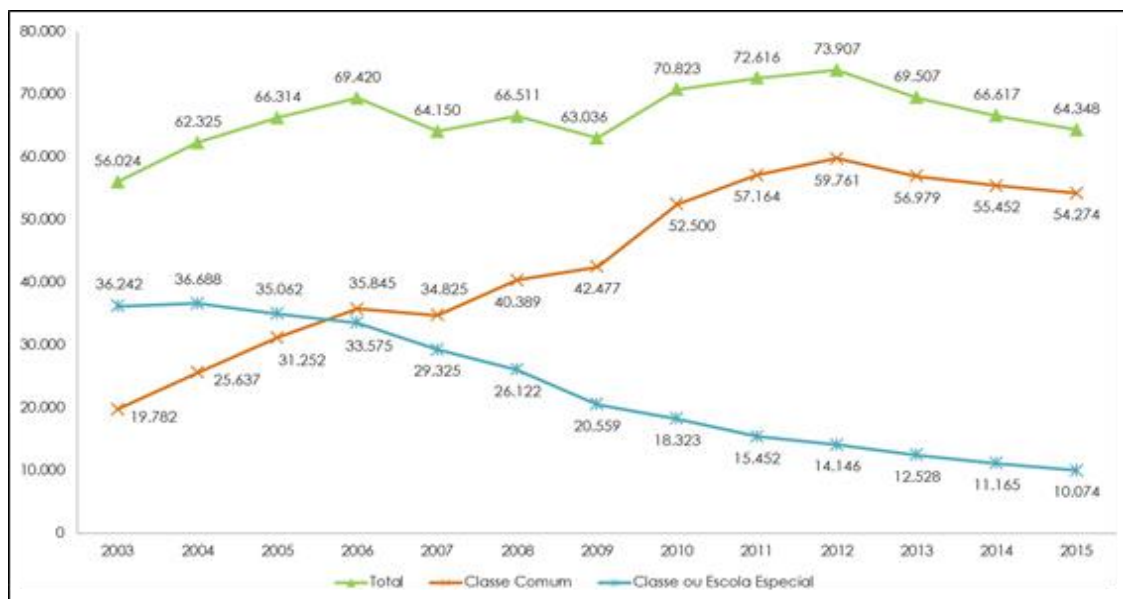
¹;Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; professora da Secretaria Municipal de Educação- SEMEC/PI; e-mail: elaynedias2017@outlook.com

²Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Pós-Doutorado no Instituto de Estudos Linguísticos/IEL/UNICAMP, e-mail: mafacg@gmail.com

documentos, estimulam o aumento de matrículas de educandos com deficiência na rede pública de ensino.

A figura 01, a seguir, demonstra dados referentes desde o ano de 2003 até 2015, em relação as matrículas de Surdos na Educação Básica na escola regular e também na escola especial.

Figura 1 - Crescimento no número de matrícula de alunos Surdos no ensino comum na Educação Básica



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2015, p. 404) apud Ziliotto; Gisi (2015)

Baseando-se nos dados da Figura 1, percebe-se que um crescimento de mais de 200% nas matrículas de alunos surdos no ensino comum da Educação Básica, tomando como base o ano de 2003 havia 9782 alunos em em 2015se alcança a quantidade de 54.274 alunos surdos matriculados. O senso de 2015 a 2020 ainda não disponibilizou o número de alunos surdos que se encontram no ensino comum na Educação Básica.

Neste trabalho pretendemos desenvolver sobre as políticas públicas de educação especial e inclusiva que possibilitaram o crescimento de alunos surdos presentes no ensino comum na Educação Básica visando fomentar uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelos Surdos na Educação Básica; descrever as pesquisas que envolvem a temática do ensino de Língua Portuguesa para Surdos na cidade de Teresina (Piauí), utilizando-se de procedimentos de revisão bibliográfica.

A metodologia consistiu em procedimentos de revisão bibliográfica de dois sites (catálogo de dissertações/ teses da Capes e Google Acadêmico), levando em consideração os seguintes descritores: “surdo”, “ensino de português” e “professor”.

Além disso, foram analisados a legislação pertinente às Políticas Públicas de Inclusão no Brasil; a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996; a Declaração de Salamanca (1994). O recorte temporal dessa pesquisa de cunho bibliográfico, abarcou os anos de 2012 a 2020.

Os resultados gerais desse levantamento com base nas pesquisas de: Fernandes (2003/2020) Paula (2014), Reis (2013), Santos; Chagas; Souza (2012), demonstraram a importância da efetivação das Políticas Públicas de Inclusão; o incremento de demandas para uma formação adequada para os professores; transformações nas práticas dos educadores em prol de um ensino Bilíngue e o uso de recursos correspondentes às necessidades de aprendizagem dos estudantes Surdos. Por meio dessa pesquisa bibliográfica que envolveu também o estudo de documentos importantes dessa área de conhecimento, pudemos ampliar nosso conhecimento sobre esse assunto a ampliar nossa visão sobre esta linha investigativa.

Este artigo estrutura-se com uma introdução e apresentação do tema a ser discutido, a metodologia da revisão bibliográfica e discussão dessa revisão e as considerações finais.

METODOLOGIA

A metodologia do presente artigo, consiste numa pesquisa do tipo bibliográfica, priorizando pesquisas com a temática: o processo de inclusão e o ensino de Português para os Surdos no Brasil, estabelecendo-se como descritores “surdo”; “ensino de português” e “professor”. Sobre o estudo bibliométrico temos:

[...] o estudo bibliométrico busca identificar o que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica sobre esse tema e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele. Parte do princípio de que, ao iniciar-se uma nova pesquisa acadêmica, tudo o que está sendo discutido, publicado e gerado de conhecimento nessa linha de pesquisa deve ser mapeado para a construção do conhecimento a ela relacionado (TREINTA, et al. 2014, p. 509).

Esse artigo, portanto, corresponde, em parte, ao levantamento de pesquisas do catálogo de dissertações/ teses da Capes e do Google Acadêmico, com o recorte temporal entre os anos de: 2012 à 2020 visando contribuir para a construção de conhecimentos sobre um determinado campo científico – o ensino de português para

surdos no ensino comum da Educação Básica. Esse levantamento será apresentado a seguir.

. Dentre os textos analisados, procuramos retratar sobre a temática do processo de inclusão e o ensino de Português para os Surdos no Brasil, destacando-se as palavras-chave já mencionadas e o contexto da pesquisa abordados em duas dissertações e dois artigos. Os quadros 01 e 02 correspondem ao levantamento dos principais autores do catálogo de dissertações/ teses da Capes e do Google Acadêmico.

Quadro 01: Levantamento dos principais autores do catálogo de dissertações/ teses da Capes

Título	Ano	Autor (a)	Palavras-chave/ temáticas envolvidas
O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional.	2014	Barbara Neves Salviano de Paula	Libras; surdo; Dicionários e Língua portuguesa
Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda	2013	Dulcilene Saraiva Reis	Formação Docente. Multiculturalismo. Estudos Surdos

Fonte: Organizado pela autora (2020)

No tocante ao trabalho da autora Paula (2014), aborda-se o uso dos dicionários em sala de aula de Português como facilitador do desenvolvimento da competência lexical. A partir da metodologia de materiais didáticos, com observações e aplicação de entrevistas.

A autora propôs, metodologias que vão além de um livro didático, como o uso dos dicionários já disponíveis e em circulação com intuito de alcançar aos objetivos propostos em sua pesquisa. Os resultados principais alcançados referem-se às dificuldades enfrentadas e a falta de capacitação e/ou aperfeiçoamento dos professores de Português no processo de ensino-aprendizagem dos Surdos.

Com relação ao estudo de Reis (2013), descreve e analisa a formação docente dos professores do Ensino Fundamental II, que atendem alunos Surdos no município de

Porto Velho (RO), tendo em vista a perspectiva da inclusão desses estudantes nas escolas regulares.

Sua metodologia, refere-se a uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e do tipo descritiva, realizada no município de Porto Velho (RO), no período de junho/2011 a junho de 2013, tendo como sujeitos professores, alunos Surdos e tradutores/intérpretes de língua de sinais.

Destaca-se em sua dissertação, aspectos teóricos sobre a educação especial e inclusiva no Brasil e de Rondônia, as causas da deficiência auditiva, tipos de aparelhos e pontos relacionados ao implante coclear. Além disso, o autor descreve e analisa a trajetória de implantação da escola Bilíngue para Surdos em Porto Velho (RO).

Os resultados dessa pesquisa remetem-se a duas temáticas importantes: Políticas Públicas e atendimento diferenciado. Dessa forma, compreende-se a importância do acesso ao conhecimento, no caso da inclusão escolar, com a mesma qualidade dos ouvintes (REIS, 2013).

Percebe-se que os Surdos reconhecem a importância em aprender o Português destacando a Libras como fonte primordial para este aprendizado. Entretanto, nas escolas regulares na modalidade inclusiva, na sua maioria, o Português é ofertado como primeira língua para o Surdo e desta forma, este aluno sente dificuldade em aprender o Português.

No quadro 02, destaca-se os artigos analisados do site Google Acadêmico.

Quadro 02: Levantamento de artigos do site Google Acadêmico

Título	Ano	Autor (es)	Palavras-chave
Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica	2003/2020	Sueli Fernandes	Letramentos, Educação Bilíngue para Surdos.
Educação inclusiva para surdos: desafios e perspectivas	2012	Maria Viviane dos Santos Yasodaria Maria Mota Chagas Margarida Maria Pimentel de Souza	Educação de surdos. Inclusão. Interações.

Fonte: Organizado pela autora (2020)

Fernandes (2003/2020) desenvolve sua pesquisa com base na contribuição de autores como: Bakhtin (1988, 1990, 1992), Faraco (2000); Souza (1998) etc., adotando uma análise crítica e consistente dos programas de Bilinguismo destinados às minorias linguísticas.

Os resultados dessa pesquisa, apontam para uma reflexão que conduz à possibilidade de retirar os sujeitos Surdos da “marginalidade” linguística, desvelando alguns dos fatores que impedem a aproximação com a escrita. Defende-se a educação Bilíngue como situação linguística e as práticas de letramentos envolvendo Libras e português (como modalidade escrita).

O segundo artigo das autoras Santos; Chagas; Souza (2012), aprofundam aspectos relacionados a legislação que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), elegendo como procedimento metodológico um estudo de caso em uma escola pública do município de Fortaleza (Ceará), com entrevistas e observações. O contexto da pesquisa, aponta como resultados o grande número de alunos em sala de aula e falhas na interação (professor, aluno Surdo e tradutor/intérprete de língua de sinais).

Em ambas as pesquisas se conclui que não contemplam efetivamente algumas das propostas de Políticas Públicas de Educação Inclusiva (relatadas na seção 3) e especialmente as relacionadas a educação dos Surdos, tais como: responder às necessidades diversas dos alunos, acomodando em sala de aula regular, todos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA , 1994).

Em muitos municípios, o ensino do Português remete-se ao auxílio do tradutor/intérprete de Libras ou até mesmo ao AEE, contrariando em muitas situações ao que aborda a Declaração de Salamanca (1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) de 2008, que pretende promover assistência complementar e suplementar para garantir a acessibilidade curricular, estratégias e recursos no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Essas pesquisas, trazem relevância social, pois ocupam discussões sobre a educação bilíngue para a comunidade Surda, sendo este, um percurso mais adequado como retrata Reis (2013) em seu trabalho.

Esses estudos analisados, colaboram sob a perspectiva da importância do uso de dicionários em sala de aula regular no ensino do Português como instrumento para o

desenvolvimento lexical dos estudantes Surdos e reforçam a importância no aperfeiçoamento dos docentes em relação a sua prática como forma de melhorias ao receberem os educandos Surdos em sala. Assim, esses conhecimentos acerca destas pesquisas pela sociedade, promovem uma reflexão social sobre as Políticas Públicas de Inclusão e proporcionam um caminho e a construção de saberes, possíveis para a preparação dos docentes sobre a educação dos Surdos no ensino do Português como segunda língua.

Os trabalhos que se ocupam da discussão da educação bilíngüe para surdos têm como pressuposto o reconhecimento da língua brasileira de sinais – Libras como produção histórica e cultural das comunidades surdas brasileiras e como língua principal no currículo escolar, seguida do aprendizado do português, língua nacional majoritária, assegurada como segunda língua, em sua modalidade escrita. Essa situação encontra-se politicamente legitimada, desde o reconhecimento oficial da Libras no território nacional em 2002.

Dando continuidade à revisão bibliográfica proposta neste artigo, vamos discutir sobre as Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva com base nos seguintes documentos: a Constituição de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996; a Declaração de Salamanca (1994).

SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Para a compreensão das demandas e práticas da educação dos Surdos nas escolas públicas inclusivas faz-se necessário abordar aspectos políticos, históricos e culturais que orientam a inclusão na educação e conceitos em relação a diferenciação entre Educação Inclusiva e Educação Especial.

Desta forma, Brasil (2008) refere-se que o conceito de Educação Inclusiva constitui:

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 01).

Assim, a Educação Inclusiva visa ampliar a participação de todos os estudantes no ensino regular, ou seja, educandos com algum tipo de deficiência são inseridas na escola em salas de aula regular, com o uso dos recursos necessários às suas especificidades em seus processos de ensino-aprendizagem. Para o desenvolvimento em relação ao seu rendimento escolar pressupõe uma estrutura física acessível e a capacitação dos profissionais (DIAS, 2019).

Sobre a definição de Educação Especial temos:

[...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Nessa perspectiva, a Educação Especial como modalidade de ensino, perpassa todos os níveis de escolarização e consiste no uso de serviços e recursos didáticos específicos em prol de um atendimento especializado para o estudante. Em relação ao público-alvo, como citado anteriormente, destaca-se uma diferenciação entre a Educação Inclusiva e Especial sendo que a Educação Inclusiva envolve a diversidade de modo mais amplo.

Neste sentido, questiona-se quais são os estudantes da Educação Inclusiva? Em resposta temos: todos. Assim, compreende-se aos alunos público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2013), ou seja, pessoas com deficiências físicas, locomotoras, sensoriais, intelectuais e múltiplas, além daqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e aqueles que apresentam altas habilidades e aqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc.

Durante muito tempo, os indivíduos com algum tipo de deficiência foram perseguidos, maltratados e até queimados, a ponto de suas famílias excluí-los da interação social, por receio de algum acontecimento pior. Assim, a história educacional para pessoas com deficiência atravessa várias fases: desde a exclusão, segregação institucional, integração até a inclusão (DIAS, 2019).

Na fase da exclusão, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas, então consideradas "possuídas por maus espíritos". Já na fase de segregação institucional as pessoas com deficiência eram

excluídas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade de atenção recebida. O processo de inclusão, exatamente por ser diferente da já tradicional prática de integração, desafia mais quatro importantes sistemas sociais comuns a efetuarem mudanças fundamentais em seus procedimentos e estruturas (MELO, 2011, p. 01).

A aceitação das pessoas com deficiência pela sociedade sempre foi algo complexo, pela tentativa de rompimento de barreiras relativas ao preconceito, mesmo que essas pessoas possam ser produtivas em várias atividades quando se tem uma escolarização acessível e um treinamento profissional adequado às suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento, para que assim, possa ser derrubado paradigmas preconceituosos sobre esse grupo.

O século XX apresenta modificações culturais, subjetivas e ideológicas, principalmente marcadas pelo avanço de um pensamento democrático na sociedade. A interlocução entre as esferas do Governo, nos âmbitos federal, municipal e estadual, e o fortalecimento dos movimentos sociais, deram início à criação de programas escolares para deficientes mentais (nomenclatura usada anteriormente) e, posteriormente, para as demais deficiências, incluindo os Surdos. Como a instituição de ensino regular de uma certa forma impedia o acesso para a maioria das pessoas com deficiência, ampliou-se a formalização de escolas especiais e classes especiais, constituídas de alunos com deficiência, integrando o contexto escolar (DIAS, 2019).

Cardoso (2003, p.18) enfatiza que “[...] no Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo território brasileiro, para as pessoas excepcionais”, como maneira de organizar e manter a homogeneidade das turmas comuns.

Ressalta-se que esta terminologia era utilizada para os indivíduos com deficiência intelectual que frequentam as classes especiais. Essa autora argumenta em direção à mudança de nomenclatura para se dizer sobre as diferenças marcantes entre as pessoas: na década de 80, o termo “deficiente” é substituído pela nomenclatura “pessoas portadoras de deficiência”; logo em seguida, em 1986, adota-se a denominação “pessoas com necessidades educacionais especiais”; e atualmente utiliza-se “pessoas com deficiência”. Cada nomenclatura dialoga com as mudanças dos paradigmas sociais vigentes em cada época. (CARDOSO, 2003).

Os Surdos, apesar de não possuírem deficiência na área cognitiva, à época, foram levados a frequentarem tais classes. Estas contribuíram para reforçar a segregação e exclusão dessas pessoas em relação à escolarização, mediante o enfrentamento de

duas problemáticas: a primeira diz respeito aos critérios de encaminhamento; a segunda corresponde a permanência por muito tempo em classes especiais (DIAS, 2019).

No ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência no ensino regular. Aborda-se o tema Educação Especial vinculado ao sistema geral (DIAS, 2019).

Destaca-se que em 1960, nasce a proposta de integração educativa, que corresponde ao ensino dos alunos com deficiência na escola regular e apoiados individualmente a participarem destes.

A integração compreende em mudanças na progressão e uma mediação com relação aos Surdos, com base na capacidade cognitiva de cada indivíduo sem discriminações e segregações, passando a ser visto como cidadãos participativos da sociedade e analisando o potencial de aprendizagem. Ressalta-se que esta proposta não obteve resultados positivos (DIAS, 2019).

A Constituição Brasileira de 1988 traz em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. n. 205, a premissa de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. n. 208, prevê, de modo específico, que o “[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] Atendimento Educacional Especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124).

No âmbito internacional, em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema comum de ensino. Sob o patrocínio do governo espanhol e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Desse encontro, construiu-se o documento conhecido como Declaração de Salamanca, tornando-se referência para tratar dos princípios, da política e prática em Educação Especial, trazendo como indicação a inclusão social (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) propõe transformações para a sociedade, com uma perspectiva democrática, destacando os sujeitos de direitos, os quais devem expressar suas aspirações em relação à sua educação, à forma de como deve ser a estrutura e a acessibilidade ao saber.

A Educação Inclusiva é um processo de enfrentar e responder à diversidade de necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas em aprendizado, culturas e comunidades, e reduzindo exclusão de dentro da educação e partindo da educação [...] Envolve mudanças e modificações de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é a responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

Com base na Declaração mencionada de 1994, a Educação Inclusiva tem como perspectiva auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino (públicos ou privados), como também promover assistência complementar e suplementar para garantir acessibilidade curricular, com apoio da área médica e social.

De acordo ainda com a Declaração de Salamanca (1994, p. 9), “[...] as escolas regulares com orientação para a Educação Inclusiva são o meio eficaz no combate a atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva”. Assim, torna-se ampla a inserção de todos os educandos nas escolas regulares.

Nesse contexto, temos a aprovação e atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual percebe-se uma abertura de espaço para a proposição de medidas sintonizadas com uma concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e da família (BRASIL, 1996).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996, p.12).

O implemento na atual LDB, conduz à incorporação de temas que foram ganhando importância no meio social. Sobre a Educação Especial, temos como perspectiva um currículo flexível e adaptado às especificidades das crianças com deficiência.

Além disso, com essas Leis e documentos em especial: a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca (1994) e a LDB (1996), caminha-se para uma perspectiva que aponta novos rumos para os serviços de apoio especializado, métodos, técnicas e uso de recursos adaptados às especificidades dos educandos.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

As discussões relacionadas ao processo da Educação Especial são sempre efetivadas em meio a inúmeras dificuldades e preconceitos. O percurso aponta para modelos institucionais de segregação e integração, confluindo, no final do século XX, ainda que de forma incipiente, na proposta da Educação Inclusiva.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI), que procura acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura das instituições de ensino (BRASIL, 2008). O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades, como já apontado na Declaração de Salamanca, em 1994:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Na PNEEEI contempla-se a Educação Especial articulada com o ensino regular, bem como a orientação para o atendimento dos educandos que constituem seu público-alvo. Esse documento coloca a Educação Especial como transversal em relação à educação regular, determinando o AEE como um apoio na identificação, elaboração e organização de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas como maneira de minimizar as barreiras existentes no ambiente educacional e em nossa sociedade (BRASIL, 2008).

Portanto, desde o ano de 2003 até o presente momento, tem-se firmado um comprometimento em relação as pesquisas voltadas para a educação dos Surdos,

principalmente ao ensino de Português como segunda língua para esses sujeitos. As vivências profissionais e acadêmicas (2009 - 2020) da pesquisadora proporcionaram enriquecimentos quanto a prática no processo de alfabetização dos Surdos, nas escolas públicas municipais de Teresina- Piauí, quanto ao diálogo com os professores de diversas áreas, em especial de Língua Portuguesa e, contribuiu para a elaboração de seu projeto para o Doutorado.

Assim, no ano de 2020, a pesquisa relacionada a compreensão da prática social de letramento do professor ouvinte do ensino de Português como segunda língua para alunos Surdos passa a ser desenvolvida no Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, tornando-se relevante na busca por melhorias na educação dos Surdos principalmente na cidade de Teresina- Piauí.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos artigos e dissertações disponíveis nos sites do Google Acadêmico e do catálogo da Capes, observou-se dificuldades no encontro de pesquisas voltadas para práticas no ensino de português no Ensino Fundamental e principalmente no município de Teresina (Piauí), local este de vivência e trabalho da pesquisadora. Entretanto constatou-se a predominância do desenvolvimento de metodologias do tipo qualitativa, bibliográfica e etnográfica, como forma de embasamento para a busca dos objetivos propostos em cada pesquisa sobre Surdos no Brasil.

Também foram analisados documentos e a legislação pertinentes às Políticas Públicas de Inclusão no Brasil que se configuraram em propostas de integração educativa, e acessibilidade, que correspondem ao ensino dos alunos com deficiência na escola regular; estratégias; uso de recursos; formação dos profissionais; trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), dentre outros pontos que ficam em destaque nas propostas e legislação vigente. Mas em meio a tudo isso, percebe-se no contexto das diversas pesquisas de Fernandes (2003/2020), Paula (2014), Reis (2013), Santos; Chagas; Souza (2012) que sua efetivação ocorre lenta e gradativamente.

Salienta-se por meio desse levantamento bibliográfico que permanecem muitos desafios a serem alcançados dentro do sistema educacional, em especial com o público, que apresenta deficiências, o que reforça a necessidade de mudanças estabelecidas no currículo escolar, busca por um ensino Bilíngue, interação entre os elementos que

constituem a educação inclusiva e a concretização da legislação vigente no Brasil e no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado; 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

_____. Nota técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. **Orientação à atuação dos centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CARDOSO, M. **Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada**. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÛS, C. (Org.). Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

DIAS, Elayne Cristina Rocha. **O processo de ensino- aprendizagem de língua portuguesa por parte de crianças surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca – Espanha. **Qualidade UNESCO**. Salamanca: UNESCO, 1994.

FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2003. Disponível em: http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/06_16.pdf (Acesso em 10/09/2020)

MELO, Francisca Oliveira da Silva. A história da educação especial rumo à inclusão: um desafio a conquistar. Web Artigos. 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-educacao-especial-rumo-a-inclusao-um-desafio-a-conquistar/68960/#ixzz3pAA4t3kr>

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação docente e educação de surdos: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2013.

PAULA, Bárbara Neves Salviano de. **O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de língua portuguesa para alunos surdos:** em busca de um bilinguismo funcional. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 2014.

SANTOS, M. V. Dos; CHAGAS, Y. M. M; SOUZA, M. M. P. **Educação inclusiva para surdos: desafios e perspectivas.** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012
Disponível em:
http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/35ce183e8d336e8c37833b510c2ad743_2897.pdf

TREINTA, Fernanda Tavares; et. al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão **Revista Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, July/Sept. 2014.

ZILLOTTO, G. S. GISI. M. L. As políticas educacionais e a educação de surdos. IV Seminário Internacional de Representações Sociais e Subjetividade e Educação – SIRSSE VI Seminário Internacional sobre Profissionalismo Docente – SIPD/ CÁTEDRA/ UNESCO. **Anais.** Paraná, 2015.

AS REDES SOCIAIS COMO FACILITADORAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO CEARENSE

Cleomar Maciel de Araújo Vieira ¹

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas considerações e discussões acerca das contribuições do uso do celular, especialmente das redes sociais, como apoio pedagógico e metodológico para a comunicação, ensino e aprendizagem da disciplina de matemática em uma escola de ensino médio do estado do Ceará. A disciplina de matemática sempre foi uma das mais críticas da instituição de ensino e, por esse motivo, necessitava de uma intervenção que modificasse a realidade em questão. Nesse sentido, pensou-se na adoção das redes sociais como ferramentas de suporte ao trabalho dos professores de matemática, sobretudo com as turmas de primeiro ano, as que possuíam maior dificuldade na disciplina de acordo com dados escolares. Para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas pesquisas bibliográficas, análises de dados dos desempenhos dos alunos, aplicação de questionário com alunos e gestores escolares, bem como, entrevista semiestruturada com a professora de matemática das turmas em que as ações foram executadas. Em paralelo, foi realizada a formação continuada da professora, preparando-a, assim, para a ministração de aulas tendo como suporte as redes sociais. Os alunos foram divididos em dois grupos. O primeiro, grupo de tratamento, recebia aulas com o auxílio das redes sociais. O segundo, chamado grupo controle, continuou a ter as aulas de matemática como de costume. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o grupo de tratamento conseguiu melhorar significativamente o seu desempenho após as aulas, enquanto o grupo controle permaneceu sem evoluções, o que aponta para as redes sociais como uma opção para o ensino e aprendizagem de matemática.

Palavras-chave: Redes Sociais; Ensino-aprendizagem Matemática; Metodologias Inovadoras.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem matemática é um assunto que tem gerado bastante discussão no meio acadêmico nos últimos anos, uma vez que não tem conseguido se estabelecer e concretizar de maneira plena na vida dos jovens, principalmente na segunda parte do ensino fundamental e no decorrer de todo o ensino médio. Muitas são as hipóteses conjecturadas em torno dessa questão, mas, a principal delas gira em torno de obstáculos na formação inicial e continuada dos professores da disciplina e na metodologia empregada por eles para o ensino dessa ciência tão importante e presente no cotidiano das pessoas, que não tem conseguido despertar o interesse dos alunos.

¹ Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF, professor de Matemática e Coordenador Escolar na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, cleomarprof@gmail.com.

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os professores de matemática quase nunca utilizam atividades contextualizadas e/ou dinamizadas para melhorar a sua prática docente. As aulas são sempre aplicadas de forma expositiva e sem fazer a menor relação com a vida de seus alunos. A dinâmica das aulas baseia-se, essencialmente, na tríade exercício-resolução-correção.

Com isso, cada vez mais a disciplina de matemática tem amargado os piores resultados de aprendizagem em avaliações de larga escala, tais como, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, no caso específico do Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB). Quando se trata dos indicadores apresentados em avaliações internas, as realidades das escolas também não são nada animadoras, pois também tem se verificado um número bem reduzido de alunos que se encontram com desempenho entre satisfatório e adequado.

Essa dificuldade de aprendizagem, aparentemente, tem caminhado junto com os estudantes à medida que progredem e avançam no percurso educativo. Tal embaraço não é peculiar de uma etapa em específico, mas tem se acentuado conforme os alunos se aproximam da última etapa da educação básica: o ensino médio. Por esse motivo, tal etapa foi o escopo da presente pesquisa, desenvolvida a partir de uma realidade particular: Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso.

A referida escola está localizada no distrito de Nova Floresta, município de Jaguaribe no Ceará. Possui uma clientela de 353 alunos, divididos em quatro turmas de primeiro ano, três turmas de segundo ano e três turmas de terceiro ano. É a única opção para os jovens da comunidade e de tantas outras vizinhas concluírem a educação básica. Em termos estruturais, a instituição conta com seis salas de aula, laboratórios de ciências e informática, biblioteca, refeitório, pátio coberto, salas de grêmios, professores e reuniões. A escola vem passando constantemente por reformas, o que tem melhorado a sua ambiência, que já está constituída há pelo menos 50 anos. Atualmente, tem 32 funcionários, dentre os quais 12 são auxiliares de serviços ou administrativos e os demais, são professores. Destes, três lecionam a disciplina de matemática.

Analisando os resultados de aprendizagem da escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, é possível identificar a disciplina de matemática como sendo uma das mais críticas e de menor desempenho por parte dos estudantes. Essa situação é mais preocupante nas turmas de primeiro ano. Quando questionados, os alunos afirmam que além das dificuldades que possuem na disciplina, de anos anteriores, as aulas são muito monótonas e a metodologia

praticada pelo professor é muito tradicional, sendo a lousa, o pincel e o livro didático, os principais recursos adotados pelo docente.

Paralelamente, a cada dia que passa, a tecnologia ganha mais espaço na vida das pessoas. A maioria dos adolescentes que frequentam a escola possui celular com as principais redes sociais e acesso à internet. Os educandos estão tão envolvidos nesse contexto que não se imaginam mais sem essas mídias em seu cotidiano e acabam levando para dentro da sala de aula tais aparatos, que competem em termos de atenção com aquilo que seus professores desejam ensiná-los.

Nesse sentido, na escola tais tecnologias, em muitos casos, acabam sendo encaradas como vilãs a serem combatidas pelo professor ou gestores, para que possam continuar desenvolvendo suas atividades da maneira mais mecânica possível. Com o avanço da educação a distância, aos poucos, essa lógica vem perdendo força, mas ainda encontra muita resistência no meio educacional.

Diante desse cenário, surgiu o seguinte questionamento: como e de que forma o celular e as redes sociais digitais podem ser utilizadas para melhorar as aulas de matemática e em decorrência disso, os indicadores de aprendizagem da disciplina na escola Gustavo Barroso? O trabalho aqui exposto visa identificar as possibilidades metodológicas que o celular e as redes sociais podem oferecer para as aulas de matemática da escola foco da pesquisa e as contribuições dadas para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, impactando na elevação dos indicadores internos e externos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do 1º (primeiro) ano da Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso e se deu de forma qualitativa. Segundo Oliveira (2011, p. 24) “a pesquisa qualitativa é entendida, por alguns autores, como uma ‘expressão genérica’. Isso significa, por um lado, que ela compreende atividades ou investigação que podem ser denominadas específicas”. Nesse sentido, nos asseguram Gerhardt e Silveira (2009) que em alguns momentos o conhecimento do pesquisador pode ser limitado, por esse motivo, o cientista “é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Sendo assim, o comportamento qualitativo de uma pesquisa pode se revelar de forma bastante imprevisível.

Para que este procedimento fosse realizado sem maiores imprevistos, foram feitas observações iniciais das aulas de matemática nas turmas do 1º ano A, que possui 32 alunos

matriculados e do 1º ano B, que contem 28 estudantes. A iniciativa se justificou para que se tivesse a real dimensão de como ocorriam às aulas em cada local, a fim de identificar as possíveis disparidades ou aproximações existentes entre cada classe.

Após as análises, ficou constatado que os estudantes dos dois agrupamentos possuíam similaridades em termos de ritmo de aprendizagem, o que fora medido pelos testes realizados pela professora e que também serviram de parâmetro para esse estudo. Ademais, as duas equipes possuíam o mesmo professor, fizeram o ensino fundamental na mesma escola, também com os mesmos professores, o que os aproximava ainda mais em termos de rendimentos.

A partir de tais constatações, foi criado um grupo de tratamento, onde os indivíduos da turma A, foram submetidos a aulas de matemática com o auxílio de equipamentos e recursos tecnológicos a partir do celular, ao longo de um período letivo, que compreendeu os meses de abril a junho do ano de 2018, enquanto que a turma B, grupo de controle, continuou a ter suas aulas sendo ministradas com base no método tradicional: explicação, exercício e correção. Ao final desse prazo, o grupo experimental teve o seu desempenho comparado à outra turma para que fossem verificadas as evoluções ou não em relação ao grupo que permaneceu tendo suas aulas como de costume.

Enquanto o projeto se desenvolvia, a professora de matemática recebia formação de como aplicar materiais tecnológicos em suas aulas, relacionando-os com a proposta curricular da disciplina de matemática. Esse foi um dos primeiros tópicos da formação: associação do currículo de matemática com possibilidades de aparatos ou estímulos tecnológicos que facilitassem o processo de ensino e conseqüentemente de aprendizagem dos alunos.

Foram realizadas cinco oficinas, que em seguida eram replicadas pela professora em sala de aula. Os encontros versavam sobre aplicativos digitais e redes sociais a serviço da educação matemática, com ênfase ao sentido funcional e aplicável de cada um para a melhoria da recepção da disciplina pelos alunos.

Paralelamente a isso, foi criado um grupo em um aplicativo de troca de mensagens, onde a professora lançava desafios, concedia um tempo para que os estudantes resolvessem e em seguida, postava um vídeo ou imagem da resolução. As mensagens eram lançadas a qualquer hora do dia ou da noite e os alunos deveriam ficar atentos em tais chamadas. Além disso, a rede era utilizada para dar informações relacionadas ao conteúdo, como revisões e momentos de tira-dúvidas.

No desenrolar das aulas, reuniões periódicas eram realizadas com a educadora de matemática da turma, para que pudesse haver um alinhamento entre o que estava sendo

ministrado em sala e o que estava sendo retratado nas formações da profissional. Para isso, as aulas eram acompanhadas e a partir das repercussões eram feitas as reuniões de devolutivas.

No decorrer do íterim, foram aplicadas duas entrevistas com a professora, uma no início e outra no final desse trabalho e dois questionários para os alunos, com o intuito de que colocassem suas impressões a respeito do componente curricular matemática e de como as aulas aconteciam até então. Para tanto, na primeira conversa, os alunos deveriam considerar toda a sua experiência com a matemática, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Na segunda aplicação do questionário, os educandos deveriam expressar a sua sensação sobre as novas práticas metodológicas e as contribuições que eles consideraram ter recebido a partir da nova concepção de ensino adotada pela sua docente.

Com a professora, a entrevista também assumiu a mesma perspectiva, uma vez que abordou, de início, a sua visão do ensino da matemática de um modo geral, para logo em seguida, emergir nos pontos fundamentais que foram percebidos durante a utilização de instrumentos tecnológicos como aportes pedagógicos para as suas aulas.

Tendo concluído a fase das aulas, os alunos foram submetidos a uma avaliação de fechamento de ciclo. Optou-se por não se modificar o método avaliativo, para que o único aspecto em que as duas turmas analisadas tivessem divergências fosse a prática metodológica do educador. Com os resultados das duas turmas em mãos, os dados foram condensados para que as devidas comparações pudessem ser realizadas, as quais serão evidenciadas no tópico a seguir.

Os achados do trabalho também foram apresentados para os gestores, demais professores e pais de alunos da escola para que fossem socializadas as conclusões obtidas pelas ações desenvolvidas. A reunião teve como objetivo disseminar a iniciativa aplicada no 1º ano A para todas as turmas da escola, além de gerar um espaço de formação continuada a ser ministrada pelos próprios professores, tendo como fonte norteadora as oficinas que foram promovidas na instituição de ensino.

Para finalizar, foram aplicados questionários de satisfação com professora, alunos e gestores para que pudessem fazer suas ponderações relacionadas às atividades do projeto e as sugestões que gostariam de dar para as possíveis etapas vindouras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos dados levantados no decorrer da pesquisa, foi possível estabelecer algumas reflexões importantes e necessárias acerca da temática investigada, as quais serão

retratadas neste espaço. Conforme citado anteriormente, em avaliações previamente realizadas entre os alunos das duas turmas, 1º ano A e 1º ano B da Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, constata-se que o desempenho dos alunos é bastante similar, o que permite trabalhar com estes dois grupos a fim de compará-los, dada a ausência de grandes discrepâncias em termos de seus resultados de aprendizagem. No 1º ano A, no primeiro período letivo de 2018, de acordo com boletim divulgado pela escola (Tabela 01), havia 38,71% dos alunos com índices de aprendizagem abaixo da média².

Tabela 01 – Rendimento em Matemática dos alunos do 1º ano A da EEM Gustavo Barroso no primeiro período letivo.

1ª Série A - Ensino Médio				
Disciplina	Índice de alunos abaixo da média		Índice de alunos acima da média	
	ABS	%	ABS	%
MATEMÁTICA	12	38,71	19	61,29

Fonte: Secretaria Escolar

No 1º ano B (Tabela 02), os resultados são parecidos, pois 39,29% dos alunos estavam, no primeiro bimestre do mesmo ano, com rendimento abaixo da média escolar. Ou seja, entre as duas turmas, os resultados são muito próximos, uma vez que não há nem um ponto percentual separando o desempenho de seus alunos no recorte temporal adotado.

Tabela 02 – Rendimento em Matemática dos alunos do 1º ano B da EEM Gustavo Barroso no primeiro período letivo.

1ª Série B - Ensino Médio				
Disciplina	Índice de alunos abaixo da média		Índice de alunos acima da média	
	ABS	%	ABS	%
MATEMÁTICA	11	39,29	17	60,71

Fonte: Secretaria Escolar

Após todo o percurso formativo realizado pela professora e repassado aos alunos do 1º ano A com a utilização de recursos digitais, sobretudo aplicativos e redes sociais, uma nova avaliação foi aplicada. O 1º ano B, que continuou com suas aulas convencionais, também foi submetido ao mesmo teste. As provas tinham as mesmas questões e os mesmos conteúdos e tinham como objetivo estabelecer se haveriam diferenças contundentes entre os grupos de

² A média escolar corresponde ao atendimento de 60% de acertos em qualquer avaliação aplicada pela a instituição.

tratamento e de controle. Na Tabela 03, é possível verificar que o 1º ano A, turma que fora submetida às aulas com aparatos tecnológicos, conseguiu reduzir significativamente o percentual de alunos abaixo da média. De 38,71% no primeiro bimestre, passou para 10% na segunda avaliação, uma queda de quase vinte e nove pontos percentuais.

Tabela 03 - Rendimento em Matemática dos alunos do 1º ano A da EEM Gustavo Barroso no segundo período letivo.

1ª Série A - Ensino Médio				
Disciplina	Índice de alunos abaixo da média		Índice de alunos acima da média	
	ABS	%	ABS	%
MATEMÁTICA	3	10,00	27	90,00

Fonte: Secretaria Escolar

Já o 1º ano B, turma que continuou a ter aulas no estilo mais tradicional, não conseguiu evoluir na mesma proporção que a turma controle. Na verdade a turma conseguiu sequer evoluir, permanecendo com 39,29% de seus alunos com índices abaixo do esperado, mesmo dado da avaliação anterior. Contudo, também não teve um desempenho inferior ao experimentado no bimestre passado. Ao que parece, a turma está estagnada, não conseguindo reagir ao que está sendo trabalhado em sala. Obviamente, é preciso que a professora realize um trabalho que consiga estabelecer nestes educandos uma vontade maior de aprendizado, algo que aconteceu na turma do 1º ano A.

Tabela 04 - Rendimento em Matemática dos alunos do 1º ano A da EEM Gustavo Barroso no segundo período letivo.

1ª Série B - Ensino Médio				
Disciplina	Índice de alunos abaixo da média		Índice de alunos acima da média	
	ABS	%	ABS	%
MATEMÁTICA	11	39,29	17	60,71

Fonte: Secretaria Escolar

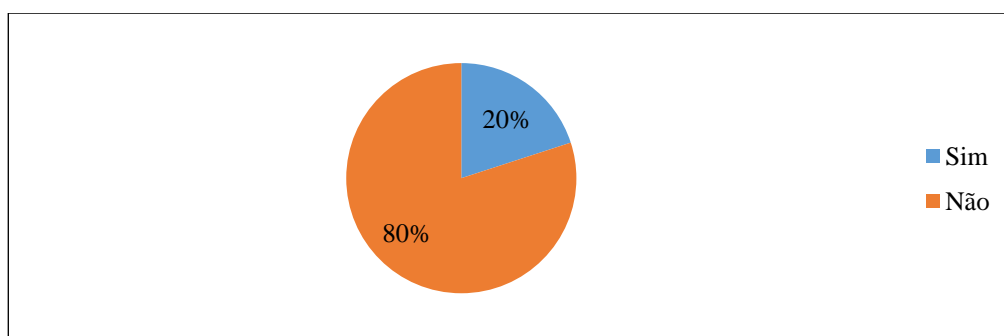
Pelos dados acima expostos, é possível constatar que as tecnologias, especialmente o celular, como suporte para acesso a alguns aplicativos, pode ser uma opção para a melhoria dos indicadores de aprendizagem da disciplina de matemática, já que esta é uma das que mais aparecem como crítica em avaliações internas e externas. Pode ser que este não tenha sido o motivo exclusivo para a elevação da proficiência da turma, mas, com certeza, foi um dos

grandes influenciadores para as melhorias constatadas e para algumas das mudanças no ensino da matemática escolar, as quais os alunos tanto almejavam.

Em questionário aplicado aos discentes no início deste trabalho, ao serem perguntados: Você acredita que a forma na qual a matemática é ensinada na escola, propicia a sua aprendizagem e a de seus colegas? Somente 20% dos alunos, aproximadamente, estavam satisfeitos com o tipo de ensino de matemática concedido pela escola Gustavo Barroso, acreditando que este poderia propiciar uma aprendizagem qualificada acerca da ciência dos números.

O restante dos estudantes, 80%, não estava contente com o modelo de ensino adotado, justificando que a falta de inovação pedagógica dos professores era um dos pontos principais para esta insatisfação, conforme pode ser visualizado no gráfico 01. Os educandos ainda colocaram que a disparidade de aprendizagem é outro ponto que corrobora para este posicionamento e que não está tendo a devida atenção por parte da escola.

Gráfico 01 - Você acredita que a forma na qual a matemática é ensinada na escola, propicia a sua aprendizagem e a de seus colegas?



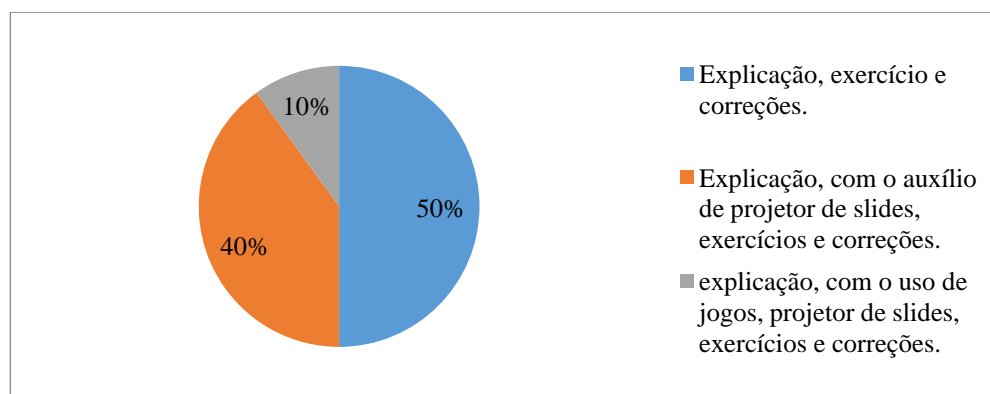
Fonte: Elaboração própria (2018)

Essa não é uma realidade específica da escola Gustavo Barroso. Os mesmos alunos, quando questionados sobre a estrutura das aulas a eles ministradas durante todo o ensino fundamental, apontaram para uma aproximação entre as aulas das duas etapas da educação básica.

De acordo com o gráfico 02, 50% dos alunos revelaram que as aulas sempre aconteceram de maneira tradicional, com as explicações dos conteúdos, exercícios e suas correções, resumindo-se a isso. Ou seja, durante o percurso de quase onze anos dentro do sistema de ensino, a maioria dos alunos afirmou que o esquema das aulas de matemática sempre assumiu essa tríade.

Em seguida, 40% dos estudantes colocaram que, em alguns momentos, foram feitas inserções de tecnologias como o projetor de slides, mas é possível perceber que essa tecnologia não assumia o lugar de metodologia de aula e sim de um recurso para dar uma nova roupagem ao estilo tradicional praticado, que indiretamente ainda está presente. Apenas 10% dos discentes disseram ter tido aparatos diferenciados em suas aulas de matemática. O que indica uma preocupação, uma vez que a disciplina de matemática precisa dispor de uma infinidade de recursos que facilitem o ensino, tornando-se mais atrativa para os estudantes.

Gráfico 02 - Ao longo dos seus estudos matemáticos, como eram estruturadas, em sua maioria, as aulas dos professores da disciplina?



Fonte: Elaboração própria (2018)

Borba, Silva e Gadanidis (2014) afirmam que existe uma longa distância entre alguns comportamentos desenvolvidos por professores e alunos intra e extra instituição de ensino da qual fazem parte e isso é perceptível, principalmente, no que tange ao uso de tecnologias digitais no espaço da sala de aula. “As tecnologias digitais móveis – internet, celular, tablets – estão modificando as normas que vivemos e os valores associados a determinadas ações. Mais uma vez isso acontece em ritmo diferente fora e dentro da escola”. (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2014, p. 42). Sendo assim, identifica-se que a escola não consegue acompanhar o ritmo dessa evolução e com isso, tem ficado para trás. Os autores ainda complementam que “o aluno está plugado na internet, mas na escola ela é proibida” (BORBA; SILVA; GADANIDIS, 2014, p.42).

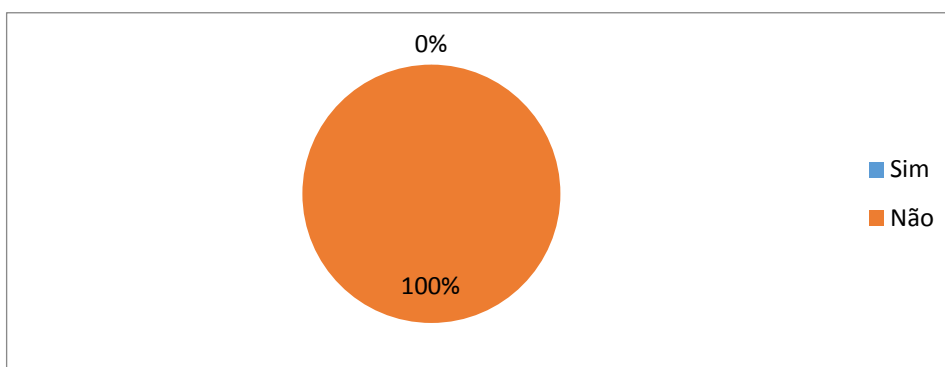
Moran (2000, p. 63) garante que “ensinar com as novas mídias [só] será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais de ensino, que mantêm distantes professores e alunos”. Ou seja, de nada adianta o professor inserir as tecnologias em suas aulas de matemática e continuar a manter uma postura conservadora em

relação às suas metodologias. Não é porque está levando os alunos para o laboratório de matemática para dar uma aula expositiva ou adotando o celular para usá-lo como uma simples calculadora, que o professor estará trabalhando adequadamente com tecnologias em suas aulas. Se isso acontecer, segundo Moran (2000, p.63), “conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”.

Essa situação não muda quando o estudante passa da etapa do ensino fundamental para o médio. Tal prática poderia ser amenizada se os professores estivessem abertos e preparados para as inúmeras possibilidades pedagógicas que as tecnologias digitais, principalmente os celulares e seus aplicativos podem oportunizar. Contudo, nem mesmo nos suportes que as escolas disponibilizam, como laboratórios de informática, os alunos são inseridos nestes espaços.

Ao indagá-los sobre a ida a estes ambientes, 100% dos alunos pesquisados informaram que nunca foram levados por seus professores para um laboratório de informática, por exemplo, o que implica na subutilização desse equipamento existente na maioria das escolas, além de retirar o direito dos alunos de aprender considerando os diversos meios dos quais a escola dispõe.

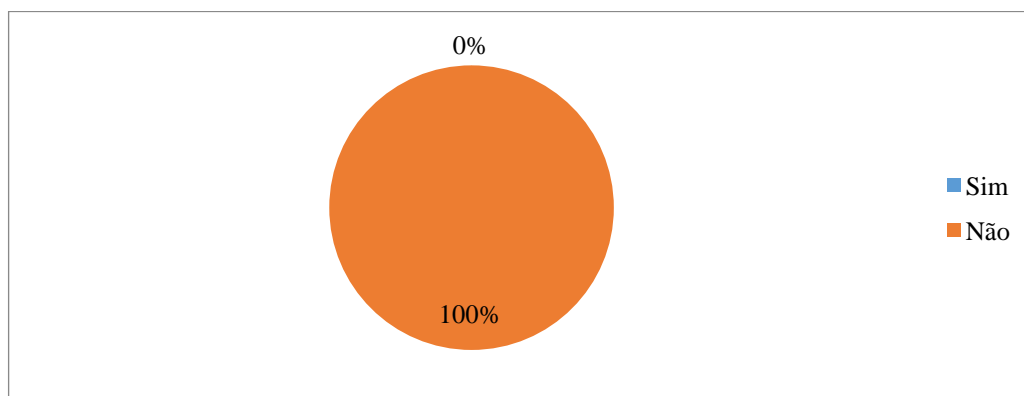
Gráfico 03 - Você lembra de durante o seu ensino fundamental, ou agora, no 1º ano do ensino médio, de ter sido levado pelos professores para o laboratório de informática da escola para ministrar uma aula com recursos de computação ou aplicativos digitais?



Fonte: Elaboração Própria (2018)

Quando questionados sobre o uso do celular em sala de aula para fins pedagógicos nas aulas de matemática, a realidade não é muito diferente. Pelo gráfico 04, se constata que todos os alunos afirmaram nunca ter passado por uma experiência que agregasse um recurso tecnológico que já faz parte de seu cotidiano, que é o celular, a uma realidade também tão presente em suas vivências, que é o contexto escolar.

Gráfico 04 – Você já utilizou seu celular durante a aula de matemática para facilitar sua aprendizagem em relação a algum conteúdo de matemática?



Fonte: Elaboração Própria (2018)

De acordo com Silva (2003, p. 14 apud MANTOVANI, 2006, p. 334),

Na medida em que há uma apropriação efetiva das novas tecnologias de comunicação, alunos e professores podem fazer parte de uma nova escrita e de uma nova dinâmica educacional, participando do desenvolvimento destes gêneros emergentes, ao invés de ficar à margem deste processo (SILVA, 2003, p. 14 apud MANTOVANI, 2006, p. 334).

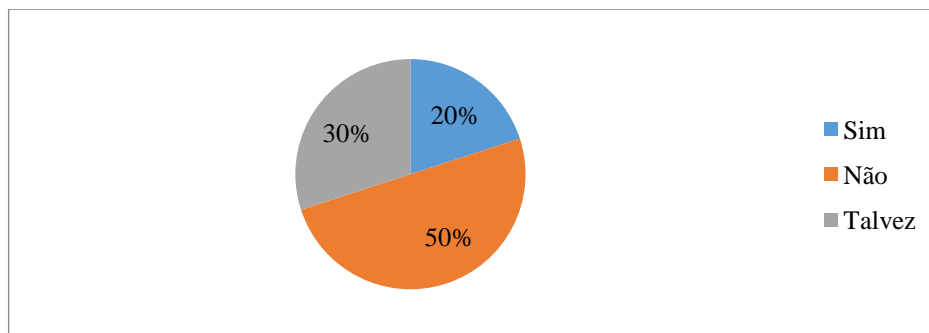
Assim, inserir a tecnologia ao ensino de matemática é uma forma de inclusão dos alunos, principalmente daqueles que utilizam do celular nas mais variadas tarefas cotidianas, seja para se comunicar, se localizar ou até mesmo para pesquisar e aprender sobre novas e variadas coisas. Tais alunos, muitas vezes, não conseguem entender os motivos de um dispositivo tão importante ainda não fazer parte do seu ambiente escolar e, em alguns casos, ser até banido do mesmo.

Como reflexo da pergunta anterior, os estudantes foram indagados sobre o potencial uso de redes sociais, como WhatsApp e Facebook para uma melhor aprendizagem matemática. Para 20% dos estudantes, é possível aliar as redes sociais ao ensino da matemática, o que denota uma visão otimista para novas oportunidades didáticas que os meios digitais podem oferecer para a disciplina. A metade dos entrevistados, 50%, entendeu que não é factível a aliança entre o componente curricular de matemática e as redes sociais por eles utilizadas.

Talvez por um reflexo das experiências anteriores com o tradicionalismo do ensino matemático, o aluno não consiga ver outra prática de ensino diferenciada daquelas praticadas por seus educadores que consiga ser bem sucedida, atingindo assim a sua aprendizagem. Mas, será que, de fato, este método adotado por professores tem atingido os resultados esperados?

Pelos dados das avaliações escolares, a resposta para esse questionamento é não, o que exige uma mudança urgente no processo de ensino da disciplina no cenário investigado.

Gráfico 05 – Você acredita que aprenderia melhor a matemática se a sua professora fizesse uso de redes sociais, como WhatsApp e Facebook?



Fonte: Elaboração Própria (2018)

Costa e Ferreira (2012) asseguram que pelo fato das redes sociais não estarem presas às questões temporais, possibilitam o acesso de alunos e educadores em quaisquer tempos e locais e isso permite o desenvolvimento de discussões e o acompanhamento por parte dos professores, que podem acessar tais redes a qualquer hora e em qualquer lugar.

Para Silva (2017, p. 04)

O *WhatsApp* é uma ferramenta rápida e eficaz para comunicação que pode colaborar para que o aluno aprenda ativamente. Aprender ativamente significa ter que pensar, entender e formar a própria opinião. Através da prática, o aluno melhora habilidades de pensamento crítico, retém melhor o conhecimento e amplia a motivação.

Já Honorato e Reis (2014 *apud* SILVA, 2017, p. 03) afirmam que o *WhatsApp* auxilia no relacionamento do grupo de alunos, apontando, dentre outras vantagens, que o aluno que é tímido ou não consegue falar em público tem a oportunidade de se comunicar melhor com a utilização do aplicativo.

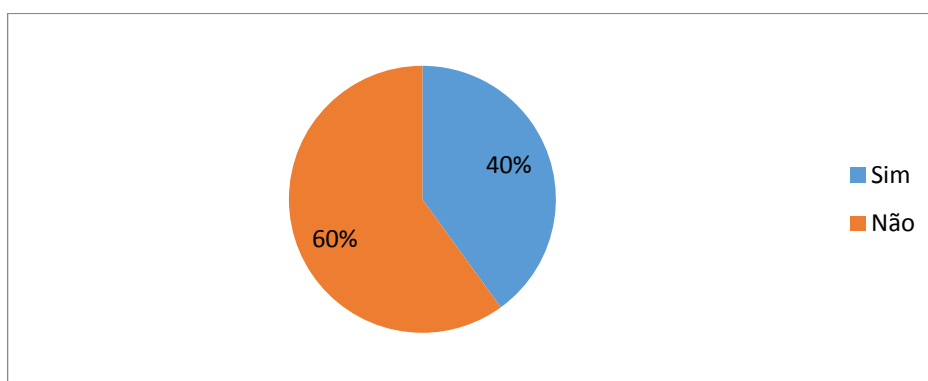
Lima e Rodrigues (2016) colocam que é nesse cenário em que os jovens estão se formando, onde eles estão cada vez mais inseridos e conectados ao que ocorre no país e no mundo, por diversos meios, o que acaba impactando na sala de aula. Por tais questões, é inegável que a escola não pode mais se excluir ou fingir que não existem, uma vez que as tecnologias, sobretudo o celular, podem e devem fazer parte do cotidiano de seus alunos e da prática dos professores.

Todas essas circunstâncias promovem as aversões aos conceitos matemáticos tão presentes nos ambientes escolares, acarretando em baixos resultados como consequência de

uma aprendizagem que não aconteceu de maneira progressiva e consistente. Ao chegar ao ensino médio, o aluno precisa possuir competências e habilidades mínimas para prosseguir na última etapa da educação básica. Quando isso não acontece, o aluno se sente desestimulado e acaba desistindo de aprender, para tentar, pelo menos, obter as notas mínimas das quais necessita para passar de ano.

Por isso, quando inquiridos se gostam de estudar a disciplina de matemática (gráfico 06), 60% dos estudantes informaram que não, mas estes mesmos, juntamente com os demais, são enfáticos ao afirmar que a matemática é importante para a sua vida cotidiana.

Gráfico 06 – Você gosta de estudar a disciplina de matemática?



Fonte: Elaboração Própria (2018)

No que tange à educação matemática, Rocha, *et al.* (2007, p.225) afirmam que

[...] especificamente, na área de Matemática, um dos maiores desafios para o professor se constitui em fazer seus alunos gostarem desta ciência tão necessária em qualquer atividade humana e que traz no seu cerne a essencialidade ao desenvolvimento científico e tecnológico de qualquer civilização.

Muitos educadores têm encontrado dificuldade em fazer com que os estudantes tenham um olhar diferenciado para a ciência dos números. Infelizmente essa é uma atitude que não está concentrada em apenas uma etapa específica, pois a aversão que os educandos possuem em relação à matemática, está presente no decorrer de toda a sua formação básica. Brito (1996) tentando explicar essa questão afirma que

Não é a Matemática por se que produz atitudes negativas. Aparentemente, elas se desenvolvem ao longo dos anos escolares, muito relacionadas a aspectos pontuais: o professor, o ambiente na sala de aula, o método utilizado, a expectativa da escola, dos professores e dos pais, a auto percepção do desempenho, etc.” (BRITO, 1996, p.298)

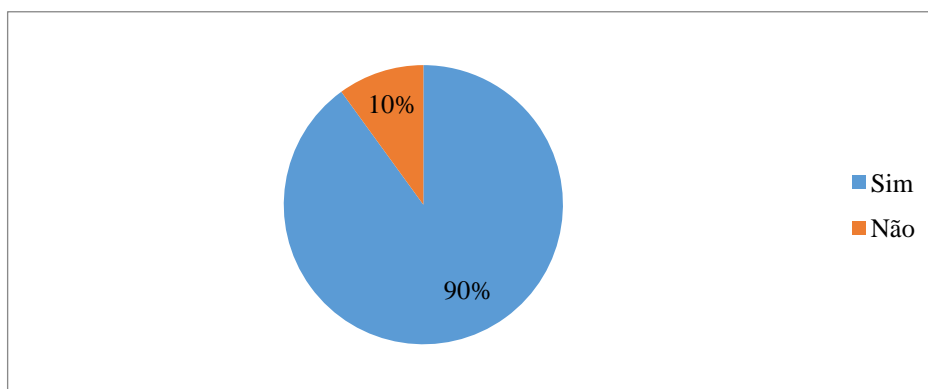
Convém salientar que, apesar de dizerem não gostar de matemática, os alunos reconhecem que a matemática faz parte do seu dia a dia e tem uma pertinência em suas vidas,

ocupando um papel até mesmo de centralidade. Nesse sentido, mostrou-se de suma importância aproveitar essa noção de relevância da matemática para as diversas ocasiões de suas vidas, como indutora e motivadora de uma mudança de postura por parte dos alunos.

Por esse motivo, foi trabalhado o ensino da disciplina a partir de uma nova conjuntura, na qual o celular e as redes sociais seriam a condutora, bem como, a parceria da professora da turma do 1º ano A, turma de tratamento, e em especial os alunos aos quais todas as atividades estariam direcionadas. Tendo passado dois meses de um intensivo trabalho utilizando diferentes possibilidades e ensaios, chegou-se ao resultado ora exposto. Entretanto, o que chama mais atenção é o começo de uma mudança de comportamento naqueles alunos que outrora se mostravam indiferentes à sua própria aprendizagem.

Ao final do período de exposição às atividades propostas, um novo questionário foi aplicado aos alunos a respeito do trabalho com a utilização do celular e seus aplicativos, em especial o WhatsApp, como facilitador do ensino e aprendizagem matemática. Dessa vez, contrariando os dados retratados no gráfico 05, apenas 10% dos alunos disseram não ter tido ajuda desse mecanismo, contra 90% que concordaram ser uma excelente ferramenta para “modernizar” as aulas de matemática, conforme pode ser visto no gráfico 07.

Gráfico 07 - Você considera que o trabalho com a utilização do celular, com ênfase em grupos de WhatsApp, facilitaram a sua aprendizagem matemática ao longo desse segundo período?

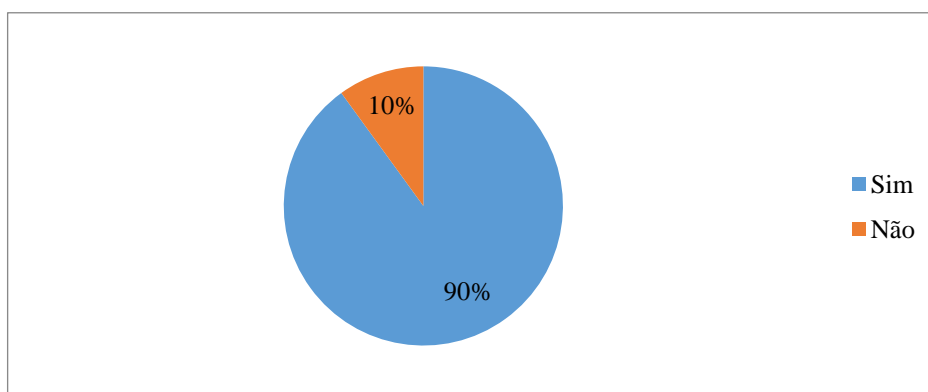


Fonte: Elaboração Própria (2018)

Quando perguntados se gostariam de utilizar os recursos nos próximos períodos letivos, até mesmo os alunos que disseram não ter sido beneficiados pelo celular e WhatsApp no gráfico 07, responderam que sim, ou seja, a turma foi unânime em solicitar a nova ferramenta pedagógica para os próximos bimestres.

No entanto, as respostas que mais chamaram atenção, no segundo questionário, foram às relacionadas ao prazer de aprender matemática a partir das novas metodologias empregadas. No gráfico 06, viu-se que a maioria dos alunos, 60%, não gostava de estudar matemática. Neste novo levantamento (gráfico 08), este valor caiu para apenas 10%, o que representa uma das maiores conquistas entre todas as ações desenvolvidas: mudar a visão do aluno sobre a ciência dos números.

Gráfico 08 – Com essa nova perspectiva de ensino matemático, você acha que a disciplina pode se tornar mais prazerosa de ser aprendida?



Fonte: Elaboração Própria (2018)

Para que essa nova atitude fosse constatada, uma contribuição imprescindível foi dada pela professora da disciplina, que com toda abertura assumiu suas limitações e comprometeu-se em colocar em prática todas as estratégias que foram propostas ao longo do desenvolvimento do projeto na escola.

No início da pesquisa, a educadora revelou, por meio de entrevista semiestruturada, que os maiores desafios enfrentados no ensino médio, em particular em suas turmas na escola Gustavo Barroso, é o despreparo e a defasagem com as quais os estudantes chegam à escola. Isso tem comprometido o seu trabalho, pois em muitos casos, tem que realizar atividades de reforço à aprendizagem para garantir que os alunos consigam concluir a educação básica com competências e habilidades que deveriam ter adquiridos no ensino fundamental. A professora ainda relatou uma grande preocupação com a ausência da família na escola, o que redobra o trabalho que a instituição precisa desenvolver com os alunos.

Em relação à tecnologia, a professora apontou que até a realização do projeto, tinha bastante dificuldade em utilizá-las em sala, pois fora dela, sempre foi um suporte de planejamento. Revelou que nunca levou os alunos para o laboratório, pois não conseguia vê-lo como um bom recurso. No que concerne ao celular, mesmo sendo contra a proibição em sala, confesou que não era uma estratégia que havia pensado até então.

Sendo mais adepta ao estilo tradicional de ensino, a docente apontou que não buscava alternativas diferenciadas para suas aulas por não acreditar que outra forma fosse tão eficiente quanto o seu modo de ensinar e os resultados negativos, em partes, deviam-se ao fato da defasagem de aprendizagem dos alunos ou pela sua “falta de interesse”.

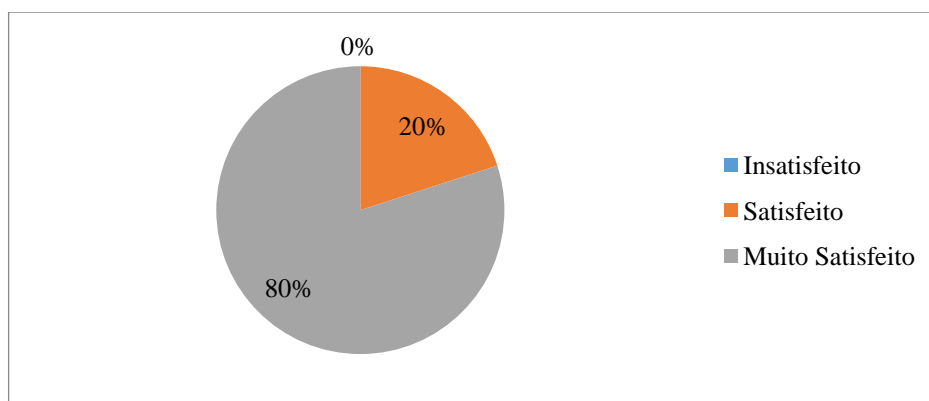
A professora ainda relatou que essa visão foi modificada quando passou a utilizar o celular, com ênfase nos aplicativos de troca de mensagens, a serviço das suas aulas de matemática, passando a ver mais vontade dos alunos em aprender, pois os recursos adotados eram próximos a eles.

Apesar de ser um processo mais difícil, pois tais aulas exigem mais planejamento e acompanhamento do que as anteriores, a professora acredita que o custo/benefício vale todo o esforço despendido. Nas palavras da professora, “A formação continuada focada no que deve ser tratado em sala de aula, é um ponto bastante positivo, pois, muitas vezes, esses momentos se resumem a meros repasses de informes, que são importantes, mas, não contribuem para o sucesso dos alunos”.

Esse ponto foi marcante para que as aulas planejadas com recursos tecnológicos, com escopo no celular, fossem bem assimiladas e aceitas pelos alunos. A docente enfatizou o envolvimento de quase todos os estudantes para que os resultados tivessem sido tão positivos. A professora ainda expressou seu interesse de continuar utilizando os materiais e estratégias ofertados para as demais turmas em que leciona na instituição para identificar se estas irão responder tão bem quanto o 1º ano A.

Ao final do trabalho na unidade de ensino, para medir o grau de satisfação, foi aplicado uma avaliação para os gestores, professores e alunos envolvidos diretamente na pesquisa. No gráfico 09, identifica-se que todos os atores abrangidos pelo projeto ficaram satisfeitos com as ações desenvolvidas na escola, demonstrando a importância de se adotar tais mecanismos como novidades pedagógicas, a fim de internalizá-los no contexto em questão.

Gráfico 09 – Qual o seu grau de satisfação com as atividades desenvolvidas pelo projeto “O Uso do Celular com ênfase nas Redes Sociais e o Ensino de Matemática na Escola Gustavo Barroso: uma nova opção metodológica” em sua escola?



Fonte: Elaboração Própria (2018)

Tal satisfação está tão evidenciada, que todos os indivíduos entrevistados aconselharam outras escolas a também fazer uso dos procedimentos oriundos do projeto, pois essas tecnologias tornaram o ensino mais próximo do aluno, uma vez que agregou o celular, equipamento que praticamente todos os jovens possuem, ao ensino da matemática. A escola confirma o interesse em continuar aplicando as técnicas não só em matemática, mas também em outras disciplinas, onde se mostrar possível o referido emprego, já que ações bem sucedidas precisam ser replicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias são uma realidade presente na vida das pessoas e isso inclui o contexto escolar. Logo, indubitavelmente, não poderão ser mais banidas destes espaços. Em virtude da sua grande capacidade adaptativa, estão sempre em constantes mudanças para tornar a vida das pessoas mais práticas e cômodas, ou seja, vieram para ficar. Os celulares e seus aplicativos representam uma infinidade de opções a serviço da educação e os professores de matemática precisam estar atentos a todas as funcionalidades disponíveis.

Neste trabalho buscou-se entender as colaborações que o uso do celular, com ênfase nas redes sociais, poderia dar para as aulas de matemática na Escola de Ensino Médio Gustavo Barroso, no distrito de Nova Floresta. A partir de um trabalho de formação continuada promovido com professores e a utilização destas no decorrer das aulas da disciplina, ao longo de um período letivo, muitos efeitos positivos foram sentidos. No cenário em questão, os elementos da aprendizagem móvel possibilitaram um avanço considerável em

termos de resultados de aprendizagem, algo bastante significativo quando comparado à realidade anterior da turma observada e a de outras turmas do ensino médio da mesma instituição.

Porém, o aspecto mais emblemático desta peça pode ser considerado a mudança de comportamento dos alunos que, em um primeiro momento, demonstraram aversão para com a disciplina, mas, quando a sentiram mais acessível ao seu ideário, passaram a encará-la com outros e bons olhos.

O papel e a abertura da professora em tais procedimentos foi também um ponto marcante. As referidas tecnologias são suportes que jamais serão substitutivos dos docentes, mas sim, parceiros em suas práticas pedagógicas. Portanto, a colaboração ou não do docente, contribui diretamente para os resultados acontecerem, sejam eles positivos ou negativos.

No caso da escola analisada, foram constados resultados bastante positivos e estes são creditados ao esforço dos alunos e principalmente da professora que se dispôs a modificar a estrutura de seu planejamento e conseqüentemente de suas aulas por um objetivo maior e mais nobre: a aprendizagem de seus alunos.

A matemática é uma ciência de extrema relevância para a vida das pessoas e está em quase todas as atividades realizadas cotidianamente. Infelizmente, o ensino desta ciência não tem proporcionado prazer naqueles que teoricamente deveriam aprender e gostar de algo tão importante e imprescindível à suas vidas. As tecnologias dão um novo tom para esta dinâmica, uma vez que abrem um leque de alternativas criativas e palpáveis para que professores e alunos consigam estabelecer um processo verdadeiramente dialógico entre o ensino e a aprendizagem.

O celular está aí, a disposição do professor. Cabe a ele, em parceria com seus pares e escola conseguirem dá-lo significado, ao invés de proibi-lo. Quando a escola consegue transformar este dispositivo em um aliado, ela e seus alunos ganham e muito. Portanto, abrir as portas da sala de aula para esses mecanismos parece ser a solução mais viável em busca das melhorias tão esperadas em termos de indicadores para a matemática, já que até então, o que tem sido feito, ao que parece, não está obtendo resultados satisfatórios.

REFERÊNCIAS

BORBA, M.; SILVA, R. S. R.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: Sala de aula e internet em movimento**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as Atitudes em Relação à Matemática em Estudantes de 1º e 2º graus**. Tese de Livre Docência não Publicada, UNICAMP, Campinas, 1996.

COSTA, A. M. S. N; FERREIRA, A. L. A. Novas Possibilidades Metodológicas para o Ensino-Aprendizagem mediados pelas Redes Sociais Twitter e Facebook. **REnCiMa**, Cruzeiro do Sul, v. 3, n. 2, p. 136-147, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

LIMA, W. S. R; OLIVEIRA, C. A; RODRIGUES, P. M. L. As Redes Sociais como Estratégias de Ensino-Aprendizagem: O Facebook na Formação de Pedagogos. *In*: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 7., 2016, Aracaju. **Anais...** Aracaju: UNIT, 2016. P.1-15.

MANTOVANI, A. M. Blogs na Educação: Construindo Novos Espaços de Autoria na Prática Pedagógica. **Revista Prisma**, Canoas, p. 327-359, 2006. Disponível em:<https://inf.ufes.br/~cvnascimento/artigos/18_ana_margo_mantovani_prisma.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO M. T., BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

ROCHA, E. M. *et al.* Uso da informática nas aulas de matemática: obstáculo que precisa ser superado pelo professor, o aluno e a escola. *In*: WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 13.; CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 23., 2007, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Computação, 2007. p. 224-231. Disponível em: <<http://www.brie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/951/937>>. Acesso em: 12 out. 2017.

SILVA, V. E. V. Aprendizagem ativa com o WhatsApp na produção do conhecimento matemático. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 23., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2017. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/124.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018

AS TDICs COMO EXTENSÕES POTENCIALIZADORAS DA EFETIVAÇÃO DA LEITURA E DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL DOUTOR JOSÉ GONÇALVES EM MOSSORÓ-RN

Adriano Lucena de Góis¹
Paulo Henrique de Moraes²
Maria Naftally Dantas Barbosa³
Emanuella Rodrigues Veras da Costa Paiva⁴

RESUMO

A presente pesquisa pretende enfatizar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao longo do tempo tem se configurado e se efetivado como recurso importante e ainda potencializadoras do processo de ensino e aprendizagem dos alunos no ambiente escolar. O estudo toma como metodologia um grupo focal, sendo sujeitos da pesquisa sete professores da Escola Municipal Doutor José Gonçalves, localizada no município de Mossoró /RN. Este aconteceu em quatro momentos. O estudo trouxe como objetivo geral pesquisar como as TDICs são inseridas na Escola enquanto ferramentas potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem de uma Escola do campo. Como objetivos específicos: identificar como o professor percebe o uso das TDICs na Escola; analisar se existem lacunas na forma como estas se efetivam na sala de aula e por último perceber se houve ou não melhorias com uso das TDICs na leitura e na contação de história. Traz-se como referencial teórico e de suporte autores como Moraes (2018, 2019), Alvarenga (2018), Avila (2020), Gewehr (2016), kenski (2003), Rossato (2014), Santos (2018), Silibia (2012), estes serviram de base para a construção dessa pesquisa. Os resultados alcançados apontam um esclarecimento principalmente para os docentes que futuramente poderão ler esse estudo quanto aos benefícios do uso das TDICs na Escola, se caracterizando como ferramentas potencializadoras do processo de aprender do aluno.

Palavras-chave: Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, Escola, Educação.

INTRODUÇÃO

A Escola tem dado passos que podem ser considerados largos ao longo do tempo, e alguns destes, apontam para um importante avanço que é a sua modernização tecnológica. Se pararmos para fazer uma comparação entre a Escola de tempos atrás e a de hoje, podemos

¹ Mestre em cognição, tecnologias e instituições do Curso de Programa de pós graduação interdisciplinar em cognição, tecnologias e instituições da Universidade Federal Rural do Semi árido - UFRSA, adeianogois@uern.br;

² Mestre em cognição, tecnologias e instituições do Curso de Programa de pós graduação interdisciplinar em cognição, tecnologias e instituições da Universidade Federal Rural do Semi árido - UFRSA, coautor1@email.com;

³ Mestra em cognição, tecnologias e instituições do Curso de Programa de pós graduação interdisciplinar em cognição, tecnologias e instituições da Universidade Federal Rural do Semi árido - UFRSA, coautor2@email.com;

⁴ Mestre em cognição, tecnologias e instituições do Curso de Programa de pós graduação interdisciplinar em cognição, tecnologias e instituições da Universidade Federal Rural do Semi árido - UFRSA, coautor3@email.com;

perceber mudanças nos seus fazeres e práticas enquanto instituição mediadora do saber. Essas mudanças vão desde o investimento na formação do professor até às suas práticas pedagógicas em sala de aula, que se tornaram ao longo do tempo mais dinâmicas, ativas e efetivas com auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

A Escola pública e privada dos dias atuais, em boa parte passa a ser mais moderna, logo, não se pode negar as diversas lacunas ainda existentes nesse espaço. Estas, podem ser apontadas principalmente quando se pensa no quesito infraestrutura. Muitas escolas dispõem de laboratórios de informática com computadores, mas não tem internet suficiente para o uso significativo dos aparelhos.

Alguns problemas são comuns, como a questão de máquinas quebradas sem concerto e ausência da formação do professor na área da tecnologia que acabam de uma certa forma fragilizando a prática docente e conseqüentemente o processo de aprendizagem desses alunos. Mas, contudo, é preciso afirmar que a Escola avançou significativamente. Atualmente o perfil dos professores vêm mudando a partir das demandas que vão surgindo na sociedade e, assim, eles vão dominando novos aparelhos tecnológicos, novos idiomas dentre outras frentes de atuação. Ainda problematizando o que se vinha discutindo quer-se fazer menção as palavras de Morais et al. (2018, p. 1):

Nos encontramos em um cenário onde a tecnologia tem modificado nossos hábitos, nossos modos de trabalhar e de aprender, além de introduzir novas necessidades e desafios relacionados à utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs em diversas áreas de conhecimento. Os computadores, hoje, se fazem cada vez mais presentes em todos os lugares, possibilitando, novas maneiras de comunicação, interação, informação e, especialmente mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que o termo que mais se enquadra nessa pesquisa é TDICs. É importante enfatizar que esse conceito limita-se apenas a algumas tecnologias e não todas, ou as mais presentes nas salas de aula do nosso cotidiano. Segundo Morais (2019), as TDICs podem se apresentar como tecnologias digitais que levam a comunicação a determinado público, podendo ser computador, *smartphone*, *notebook*, *smartv*, dentre outros.

As TDICs podem se tornar grandes influenciadoras da aquisição da leitura, como também da contação de história na sala de aula em qualquer momento, e em variadas disciplinas. Um aluno ao ler um livro no celular com muitas cores e sons, pode ter sua atenção bem mais retida do que no próprio livro impresso. Então se pode perceber com que força as TDICs chegam à Escola, cavam seu espaço e demonstram sua importância nesse processo.

Sabe-se a importância tanto da leitura, como da contação de história frente a todo o

processo de ensino e aprendizagem de um estudante. Como ressaltam Arana e Klebis (2015). Com a chegada das novas tecnologias no espaço escolar, tal processo passou a ser mais criativo seja na atuação didática do professor seja na aquisição de novas habilidades e competências desse aluno. Nesse sentido, essa pesquisa quer-se chamar atenção para a potencialização que as TDICs podem somar a esse processo.

O trabalho traz como objetivo geral, pesquisar como as TDICs são inseridas na Escola enquanto ferramentas potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem de uma Escola do campo. Como objetivos específicos: identificar como o professor percebe o uso das TDICs na Escola; analisar se existem lacunas na forma como estas se efetivam na sala de aula e por último, perceber se houveram melhorias ou perdas com uso das TDICs na leitura e na contação de história.

O artigo está organizado da seguinte forma: A primeira sessão apresenta a metodologia da pesquisa apontando os caminhos percorridos para a chegada aos objetivos do estudo. Usou-se o grupo focal, deste participaram sete professores da Escola Municipal Doutor José Gonçalves, ambos são pedagogos (as).

A segunda sessão se encarrega de trazer uma discussão acerca da Escola do campo, as TDICs, a leitura e a contação de história, tentando assim estabelecer um laço entre os fazeres escolares do campo, as tecnologias, a leitura e claro que na tentativa de demonstrar ganhos no processo de ensino e aprendizagem.

Já a sessão três, tenta formalizar uma discussão que se volta um pouco mais para a realidade da Escola Municipal Doutor José Gonçalves, assim como esta faz uso no seu dia a dia das TDICs, enfatizando assim a prática e os fazeres dos professores.

Por fim a sessão quatro, traz os sujeitos da pesquisa, suas vozes, algumas reflexões sobre os fazeres da pesquisa configurando como se deu o passo a passo da pesquisa empírica, que se deu através de um grupo focal realizado no interior da Escola.

METODOLOGIA

Nesta sessão apresentamos como a pesquisa se efetivou na sua prática, ressaltando e descrevendo cada etapa empírica desse estudo, mostrando como foi feita a coleta de dados, que sujeitos foram pesquisados, e como foi realizado o trabalho de campo.

Esta pode ser caracterizada como uma pesquisa mista, ou seja, ela aponta tanto para métodos e dados quantitativos, como para qualitativos. A todo o momento ela ressalta elementos dos dois tipos de pesquisa. Nela se utiliza o método de coleta de dados conhecido

como grupo focal. Assim, Padeia (2003, p. 15):

Assistiu-se nas duas últimas décadas a um crescimento expressivo da utilização de grupos focais em pesquisas de diversas disciplinas científicas, assim como da literatura que descreve seus procedimentos e analisa seus aspectos metodológicos [...].

Diante desse numeroso crescimento do uso do grupo focal como ferramenta de coleta de dados, tanto na educação, como em outros campos dos saberes, vem potencializar esse meio de buscar dados na pesquisa científica, então achou-se interessante e conveniente diante dos objetivos da pesquisa, fazer uso do grupo focal como método. Ainda traz em sua fala Padeia (2003, p. 28):

É uma técnica de pesquisa ou de avaliação qualitativa, não-diretiva, que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico sugerido pelo pesquisador. Ocupa, como técnica, uma posição intermediária entre a observação participante e a entrevista de profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de constituição das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Nesta técnica o mais importante é a interação que se estabelece entre os participantes.

Os participantes da pesquisa são professores com formação em pedagogia que trabalham na Escola Municipal Doutor José Gonçalves pertence à Rede Municipal da cidade de Mossoró-RN. A referida instituição trabalha desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II.

O levantamento bibliográfico foi feito em algumas bases de dados científicos, como o Banco de Teses e Dissertações do Brasil (BTDB), Periódicos da CAPES, *SCIELO*, dentre outros. Essas buscas se deram de 01 de fevereiro de 2019 até o fim de dezembro de 2019. Nestas, foram encontrados cinquenta textos que tinham no título a sigla TDICs. Foram lidos todos os resumos, ficando onze textos para análise. Após um momento de leitura, se percebeu que parte desses textos fugiam da realidade a qual se procurava, ficando assim oito textos que efetivaram o fazer bibliográfico da pesquisa.

Falando sobre o grupo focal, o mesmo foi realizado com sete professores se dando em quatro momentos: o primeiro momento foi organizado uma roda de conversa com os professores da Escola que foram nossos colaboradores da pesquisa sobre o que é a pesquisa e o grupo focal e de que forma ela pretendia ser desenvolvida, trazendo um primeiro contato com a teoria, conceitos sobre o que é essa metodologia.

O segundo momento se constituiu quando os professores trouxeram objetos que representassem seus fazeres em sala de aula, todos trouxeram uma fotografia que possibilitou a socialização do uso de alguma TDICs na literatura infanto juvenil.

Já o terceiro momento se deu de conversas e discussões de como utilizar essas tecnologias a todo o momento em sala de aula frente à efetivação da leitura de literatura infanto juvenil. E por último, um momento de socialização do grupo, querendo se responder as seguintes questões; o que eu sabia de TDICs e literatura infanto juvenil? O que eu aprendi sobre? O que e como vou fazer na minha sala de aula?

A ESCOLA DO CAMPO E AS TDICs

Esta sessão apresenta como as TDICs se efetivam na Escola como potencializadoras do processo de aprender, dando ênfase a Escola do Campo, pensando nos fazeres proporcionados por elas frente à leitura e a contação de história na sala de aula.

A Escola do Século XXI não é a mesma de épocas passadas. Na maioria dos casos é notória as mudanças nos fazeres, estrutura, formação de professores, dentre outros aspectos existentes nesses espaços. Essa Escola era revestida de tudo aquilo que era tradicional passa ou pelo menos tenta ser uma nova Escola, com novas práticas, novos meios de mediar os diferentes saberes, novos fazeres passando também a usar novas lentes que percebem o aluno de outra maneira.

É necessário atentar para a necessidade de perceber a Escola atual como uma instituição que muitas das vezes se liga de forma muito íntima com meios tecnológicos no seu dia a dia, seja o aluno que traz o celular para comunicação com a família, seja o professor que faz uso constantemente desse aparelho em alguma atividade pedagógica.

Então, o que se quer afirmar é o seguinte: as TDICs já estão presentes na Escola, o que se pode mudar são as formas de uso, de manuseio, de mediação desta, e efetivação não só no espaço da Escola, mas no processo de ensino e de aprendizagem.

Diante do que está sendo exposto, acredita-se ser esse tema um bom contexto a ser pesquisado frente ao momento atual em que vive a Escola, uma vez que estamos vivendo esse momento constantemente no dia a dia na sala de aula. Assim destaca Santos (2018, p. 109):

A escola é a legítima instituição oficial criada para exercer na sociedade o ensino e a educação formais. Assim, afirmar que esse ensino necessita inovar e atualizar-se constantemente para que essa instituição continue exercendo com propriedade a sua função, é um consenso nos diversos discursos apresentados por meio das várias publicações dessa área, bem como pelas

publicações de leis e documentos oficiais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). No entanto, conforme discorre Buarque (2011), a realidade na qual as escolas públicas continuam funcionando parece ignorar todo esse discurso de atualização e inovação.

Sendo a Escola esta instituição que media os conhecimentos formais, ela passa a ter algumas tarefas e incumbências frente ao processo de ensino e aprendizagem de seus educandos. Os próprios documentos já sugerem que a Escola no seu dia a dia faça uso das TDICs e que as efetivem como ferramentas didáticas e pedagógicas, claro que levando em consideração suas condições e a realidade na qual está inserida a determinada Escola.

As TDICs se efetivam nas Escolas urbanas como potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem, mas também elas vêm se inserindo nos espaços nas Escolas do Campo. É bem verdade que ambas apresentam características diferentes, no que diz respeito ao seu público e suas práticas, porém o objetivo é o mesmo, dar mais qualidade na aprendizagem como um todo.

O campo tem avançado no seu tempo, e muitas modificações têm alcançado as Escolas situadas nas zonas rurais, como por exemplo o uso das TDICs que têm se tornado uma realidade tanto na vida dos professores do campo, como dos alunos, modificando assim, de certa forma todo o trabalho destas instituições.

As TDICs não só podem auxiliar na contação de histórias e na leitura, como também pode melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem de um educando. Como podem afirmar Arana e Klebis (2015). Esse processo se inicia desde as séries iniciais quando as crianças já fazem uso do microfone, assistem vídeos, ouvem músicas por meio do aparelho de som, facilitando assim, seu processo de socialização e de aprendizagem. Nesse contexto destaca Avila e Jesus (2012, p. 23):

As crianças estão entrando cada vez mais cedo em nossas escolas, e isso implica na questão de prepará-las para uma vida escolar mais propícia ao seu desenvolvimento integral, até mesmo, na formação de sua identidade. Com isso e para isso, torna-se indispensável um olhar mais que especial e sim de extrema importância, para o desenvolvimento da autonomia das crianças, tanto física, intelectual e moral, para que seu desenvolvimento seja pleno, saudável, e prazeroso, tanto para nós docentes quanto para as crianças.

Os alunos estão cada vez mais ligados às tecnologias em casa, na rua. Se a Escola não as traz para o convívio em sala de aula, suas práticas acabarão ficando sem sentido e deslocado da realidade dos educandos.

O DIA A DIA DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA: OLHANDO OS FAZERES DOCENTES COM AUXILIO DAS TDICs FRENTE A LEITURA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

A Escola Municipal Doutor José Gonçalves está situada em uma comunidade rural do município de Mossoró-RN, chamada de São João da Várzea e desenvolve ações voltadas para as especificidades de alunos que moram no campo oferecendo aos estudantes desde a educação infantil, até os anos finais do Ensino Fundamental II.

As crianças que vivem no campo têm experiências próprias desse espaço, como contato maior com a natureza e animais. E tem se tornado cada vez mais frequente a convivência diária com as TDICs, fazendo dessas uma atividade de rotina para seu dia a dia, seja para jogar no celular, assistir a um filme no *youtube*, olhar redes sociais, estudar pela *internet* dentre outras ações.

A Escola estudada é a única existente no local. Pode-se dizer que a comunidade como um todo é muito inteirada com as tecnologias. Por outro lado, pensando na realidade da Escola durante a pesquisa foi possível perceber que há um contato maior com esses artefatos uma vez que todos os funcionários dispõem de um aparelho de celular incluindo principalmente os professores tantos os que foram sujeitos de pesquisa, como os que não puderam nesse momento contribuir com esse estudo. De certo modo, pode-se afirmar que os alunos acabam se engajando dentro desse contexto, pois eles passam parte de seu tempo nesse espaço com esses profissionais.

É perceptível que no dia a dia na sala de aula os professores fazem uso de diferentes TDICs frente à efetivação de seus diferentes fazeres docentes, o que fortifica a teoria da pesquisa que aponta para uma ligação entre a Escola e as TDICs no processo do aprender de modo formal.

Pesquisar como as TDICs se configuram nos espaços de educação formal como ferramentas potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem das crianças, e ainda como estas ajudam no processo de leitura e de contação de história, se configura como um interesse para o campo da educação. Sendo assim uma pesquisa que pode trazer respostas significativas para a Escola vêm falar o seguinte:

As TIC são representadas por todos os instrumentos e técnicas que permitem a comunicação rápida e eficiente entre pessoas, independentemente dos locais onde elas se encontrem, salvo exceções. Entre esses instrumentos pode-se destacar o computador, a internet, o celular, os satélites artificiais, entre outros. E assim, em menos de meio século, as TIC mudaram radicalmente o

nosso modo de viver e, obviamente, o nosso modo de aprender, forçando a escola a repensar e reconstruir sua forma de atuar na sociedade em geral (SANTOS, 2018, p. 166).

As tecnologias mesmo com sua gama de aprendizados proporcionados precisam da ação humana para se fazer importante e eficaz onde se aprende e se ensina. As TDICs são objetos importantes no processo de ensino e de aprendizagem, mas o professor tem um papel preponderante pois ele é o mediador entre aluno, TDICs e conhecimento. Sendo assim Gewehr (2016, p. 19) vem afirmar o que segue:

É importante ressaltar que as TDICs não substituem os professores, sendo que entende-se que as tecnologia duras não são mais importantes do que as leves, e vice versa. Mas ambas tem significância no processo de Ensino e de Aprendizagem. O que se precisa entender é que tanto uma, como a outra tem aspectos importantes a contribuir para o processo de aprender.

As escolas precisam começar a perceber a importância de fazer uso desses objetos tecnológicos, mas também atentar para o fato de formar professores capazes de fazer uso destes e trabalhar de forma significativa a literatura infanto juvenil no dia a dia da sala de aula. É possível afirmar que mesmo dentro de suas dificuldades e realidade às Escolas têm conseguido usar as TDICs no seu dia a dia. Assim trás Zubler et al (2016, p. 1):

A propagação da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) vem ocasionando mudanças significativas nas relações sociais e se revela um cenário desafiador para a educação. Leis e normativas que balizam a educação nacional já trazem orientações para que se incluam as tecnologias no currículo escolar e na formação de professores.

Essas mudanças são comportamentais, mas também relacionadas ao aprendizado dos alunos, pois se percebem até incluídos quando percebem que a Escola faz uso das TDICs. Sem contar que, quando a escola as usa, está seguindo o que dizem os documentos oficiais, como a destaca o autor Santos et al (2018, p. 2): “As TDICs alteraram o modo como às pessoas vivem e aprendem”. Essa fala vem fortificar o que já se vinha falando acerca do modo como estas podem modificar as ações das pessoas. Ainda fala Santos et al (2018, p. 2): “No âmbito educacional, surgiram novos direcionamentos para a cultura, comunicação e educação”. Acredita-se que também ainda podem surgir novos caminhos a serem desbravados nesses campos. Ainda traz Santos et al (2018, p. 2).

Contudo, apesar da maioria das escolas terem laboratórios, há uma dificuldade por parte dos professores de estabelecer uso adequado para o processo de ensino e aprendizagem as utilizando”. As dificuldades são evidentes e urgentes,

mas aos poucos tem sido vencidas. “Acredita-se que este fato possa estar associado a uma lacuna na sua formação inicial e continuada.

Então se faz necessário a formação tanto inicial, como continuada, tendo essa de forma potente, esse docente saberá o que fazer com as TDICs como ferramentas que auxiliam no processo de leitura e literatura infanto juvenil. Destacando os fazeres educacionais com uso de TDICs quer-se ressaltar as palavras de Koutropoulos (2011 *apud* MORAIS et al., 2018, p. 10), que

[...] questiona a existência de uma geração digital, net ou google e alega que o que se tem escrito sobre as características atribuídas aos nativos digitais e sobre como trabalhar com eles ou ensiná-los trata-se de senso comum, uma vez que os estudos não foram pautados por pesquisas empíricas. Para o autor, é preciso estudar a localização, o status socioeconômico e o uso das tecnologias digitais para determinar as habilidades e comportamentos dos nativos digitais, pois entre os jovens da faixa etária atribuída à geração net que se ajustam ao estereótipo do nativo digital, encontra-se a minoria da população.

Rossato (2014), vem complementar dizendo que embora ascendente, o acesso às TDIC ainda não atende à maioria da população, e que esse fato acaba acarretando a exclusão digital, configurando, assim, mais uma forma de distinção e exclusão social.

Assim sendo, é possível dizer que uma boa parcela dos alunos estão conectados através de algum aparelho digital que se inclui no conceito daquilo que se entende por TDICs. Entretanto, não se pode negar que uma outra parcela não tem esse mesmo, ou nenhum acesso a esses aparatos sendo excluídos, assim dentro e fora da Escola.

Contudo, acredita-se que mesmo assim a Escola pode criar meios de fazer esse uso, e tentar não potencializar o processo de excluir o outro, como por exemplo, fazendo junção do aluno que tem com aquele que não dispõe e não tem acesso. Essa pode até não ser a melhor opção, mas é uma saída momentânea. Tanto o aluno da zona urbana, como da rural tem vivido novas experiências dentro e fora da Escola através das TDICs, e estas na maioria das vezes, podem fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Vale destacar o que traz Sibilia (2012), essa que percebe certo distanciamento entre as práticas que ocorrem na sala de aula e aquelas fora do muro da escola. Isso denota a relevância de discutir as implicações das TDICs nos contextos educacionais. De acordo com Sibilia (2012, p. 181), “enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em método e linguagens analógicos”. Para a autora, isso talvez explique por que os dois não se entendem e por que algumas coisas já não funcionem como o deveriam.

Não se pode negar uma grande resistência por parte da Escola quanto à introdução e o uso das TDICs no dia a dia e nos processos de ensino e de aprendizagem. E chega a ser cabível e compreensível essa resistência, diante das condições e situações precárias das Escolas, que não dão conta muitas vezes do que já faziam, e agora lhes é jogada uma gama de alunos que vivem as TDICs a todo o momento e vapor. Todavia, se tem que reafirmar que mesmo diante de algumas dificuldades a Escola tem conseguido fazer seu papel de agente do saber formal, e usar diariamente TDIC. Assim destaca Alvarenga et al (2018, p. 2):

As TDICs estão se popularizando de modo exponencial, tornando democrático o acesso à informação por meio de dispositivos digitais, como computadores, laptops, celulares, tablets, entre outros, além de aplicativos como as redes sociais, conectados à Internet, possibilitando a troca de informações entre as pessoas (SOUZA; LINHARES, 2010; COSCARELLI, 2016; ULIANO, 2016). De acordo com Souza e Linhares (2010), as TDIC têm alterado paradigmas ou modelos de organização didática ainda vigentes em sala de aula por meio de atividades que empregam as TDIC no processo ensino-aprendizagem.

É bem verdade que as TDICs têm se tornado cada vez íntimas nos diferentes espaços, se caracterizando e se efetivando como parte desses. Entende-se que a Escola mesmo sendo vítima nessa situação perde muito quando não faz o devido uso dessas no seu dia a dia, pois se entender que a junção das tecnologias leves com as tecnologias duras podem potencializar em muito o processo de aprender e ensinar. Mas é necessário dizer que a Escola muitas vezes fica refém de outros, como as políticas públicas e outros que regem os fazeres escolares.

É possível perceber que na Escola Municipal Doutor José Gonçalves tanto professores como alunos demonstram afinidade e até mesmo intimidade com as TDICs, se apresentando como potencializadoras do processo de ensino e de aprendizagem da comunidade. É importante ressaltar que existem casos de alunos que não têm acesso a estas, mas na Escola elas têm quebrado essa barreira e têm aprendido junto as TDICs.

OS SUJEITOS DA PESQUISA, SUAS VOZES, ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS FAZERES DA PESQUISA

Nesta sessão apresentamos os resultados da pesquisa a partir do grupo focal, que foi realizado com os professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal Doutor José Gonçalves do Município de Mossoró- RN. A pesquisa se deu em quatro momentos, sendo cada um deles necessário para a efetivação desse estudo.

O primeiro momento se efetivou com a apresentação da pesquisa, esta foi apresentada

pelos pesquisadores responsáveis pelo estudo. Este se deu se forma bem proveitosa, os professores interagiram de uma forma integrada. Algumas dúvidas que surgiram foram esclarecidas, e os professores por livre e espontânea vontade, optaram por participar do estudo.

No segundo momento do grupo focal, os professores levaram fotos de momentos do uso das TDICs como ferramentas potencializadoras do processo de contação de história e leitura na sala de aula. A seguir apresentamos algumas fotos que foram concedidas pelos professores, assim como dada a devida autorização para composição dessa pesquisa.

Imagem 1. Eu sou o autor: recontando histórias



Fonte: Acervo pessoal do pesquisadores

Nesta imagem I, em um dia de reconto de histórias utilizadas em sala de aula, se tem o momento onde um menino está recontando sua história a partir de sua própria ótica, e agora socializando com a turma, tendo toda a atenção de seus colegas. Esta foi uma aula de língua portuguesa. Na foto o aluno está lendo sua própria recontação de uma história infantil e para isso ele usa um *notebook*, um projetor e um microfone. Assim, podemos perceber e afirmar que esse recurso tecnologico se faz presente na intuição escolar.

Imagem 2. Usando a mesa digital de minha Escola



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Na imagem II, temos um aluno seguindo um passo a passo onde o mesmo conta uma história infantil. Foi o primeiro contato desse aluno e de toda a turma com a mesa digital. Percebeu-se uma maior interação do aluno com as imagens e o movimento das mesmas o que despertou com mais facilidade o processo criativo do recontar a história.

Imagens 3 e 4. Eu reconto, eu aprendo



Fonte: Acervo pessoal dos pesquisadores

Nas imagens III e IV é possível perceber uma rica interação entre alunos e a professora em um momento de recontação de história. É importante ressaltar que a mediadora uma semana antes havia socializado a história com a turma, fez isso com auxílio do celular. Nesse momento a turma reconta a história a partir de suas próprias lentes e perspectivas fazendo uso de algumas tecnologias, como projetor, caixa de som, microfone e uma TDIC: o celular.

No terceiro momento se deu a realização do grupo focal contando com a participação de sete professores. Sendo seis do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos têm formação em pedagogia, com formação continuada. Aqui os professores de uma forma espontânea passaram a falar de atividades com uso ou auxílio de alguma TDIC. No intuito de resguardar os nomes dos professores e professoras foram dados nomes fictícios aos participantes da

pesquisa.

Professora ROSA: *usando o aplicativo leia para uma criança, trabalhei com as crianças a obra as bonecas do Vó Teresa. Então eu baixei no celular e li com eles, trabalhando assim a questão afro descendente. Abordando vários pontos frente à conscientização das cores e das pessoas que são diferentes, inclusive em suas cores.*

As TDICs quando usadas na Escola se dá a abertura para usar outras extensões, ou projetos já existentes, como é o caso do Projeto do Banco Itaú “Leia para uma criança”, percebendo que a professora fez uso de algo já criado para aperfeiçoar sua ação.

Professora GIRASSOL: *eu sempre conto histórias e peço para que eles recontem e esse exercício acontece com o uso do microfone. Eu gravo e depois mostro para eles como ficou, penso que estou dando a oportunidade deles refletirem sobre a atividade e como a desenvolveram.*

É possível destacar a partir da voz da professora que os alunos, pessoas do campo, já estão inseridos em contextos tecnológicos, onde as TDICs são realidades e fazem parte não só do processo de ensino e de Aprendizagem deles, como da leitura, contação de história, mas também faz parte da vida deles e delas.

Professora BEIJA FLOR: *eu pude ver um pouco dessa atividade, e é muito interessante, porque o aluno tem a oportunidade de fazer uma auto avaliação. Ele age, ver sua prática, reflete sobre e a desenvolve novamente.*

Professor SOL: *eu fiz a leitura com karaokê, onde ia passar a letra no celular e eles iam cantando. Foi bem interessante, sendo momentos bem prazerosos e cheios de aprendizados.*

Professora BEIJA FLOR: *eu usei a história de rabanei, então eu contei a história para eles, em seguida foi dividido a turma, sendo que cada aluno representava um personagem da história. Depois eu trouxe a história em forma de música. Logo depois eles fizeram toda a apresentação. E até levamos para a Escola toda em forma de socialização. Isso tudo com o uso do celular.*

Professor SOL: *eu gosto de usar as mesas digitais para auxílio da leitura e de outros conhecimentos escolares também.*

É importante falar das mesas digitais, que é uma realidade da Rede Municipal de Ensino do Município de Mossoró. Quase todas as Escolas pertencentes à rede dispõem dessas mesas, auxiliando assim os fazeres educacionais. Esta se apresenta como uma tecnologia digital importante no processo do aprender e do ensinar.

Professora ROSA: *E também é interessante falar que ainda usamos a televisão. Mesmo sendo uma tecnologia tão antiga, mas muito usada. Eu usava muito esse recurso como hora do vídeo, e passava um determinado vídeo, e a partir dele construía toda a aula. **Eu não uso mais pela dificuldade de espaço e de acesso (grifo nosso).***

Pensando nas dificuldades que enfrenta a Escola, pode-se ressaltar a fala de Zubler et al (2016, p. 448). “A propagação da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) vem ocasionando mudanças significativas nas relações sociais e se revela um cenário desafiador para a educação”.

Professora ASA BRANCA: *eu uso muito o celular conectado do youtube ligado à televisão, isso via internet, **mas para isso eu preciso levar os alunos para sala da coordenação, ficando assim próximo ao WIFI (grifo nosso).***

Veja que apenas um celular e uma televisão já podem fazer toda a diferença nos fazeres de um professor durante uma aula. Sendo uma aula mais atrativa e instigante para o aluno.

Professora ROSA: *Se pode dizer que as novas tecnologias ou as TDICs ao chegarem à Escola, melhoram e ajudam nos fazeres docentes. Trazendo potência a esses fazeres. E o melhor de tudo é a plasticidade que estas trouxeram para o processo de Ensino e Aprendizagem. Antes para termos uma aula com vídeo, por exemplo, era uma dificuldade, tinha que levar vários cabos, televisão muito grande e pesada, caixa de som, e hoje em dia você leva um celular, conecta a televisão via youtube e dá a aula que deseja dá.*

Veja o que ressalta Zubler et al (2016, p. 449):

Entretanto, ainda se percebe certo distanciamento entre as práticas que ocorrem na sala de aula e aquelas fora do muro da escola (Sibilia, 2012). Isso denota a relevância de discutir as implicações das TDIC nos contextos educacionais. Sibilia (2012, p. 181) assinala que, “enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em método e linguagens analógicos”.

Falar do distanciamento dos fazeres docentes e das TDICs é uma realidade e uma necessidade, mas diante da pesquisa é possível perceber e afirmar que estamos no caminho e as Escolas começam a dar sinais que com o tempo e com os avanços de políticas públicas será possível que Escola e TDICs andem lado a lado.

O quarto momento é bem reflexivo, onde o sujeito pesquisador e responsável pela pesquisa mostra outras formas de uso das TDICs em sala de aula, permitindo assim, um exercício de ação, reflexão e ação. Onde os participantes falaram e expuseram momentos que eles mesmos efetivaram, e agora consegue perceber outras maneiras de realizar essas ações, em outros momentos, noutras disciplinas, com outros objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto tem a intenção, apresentar uma discussão sobre os diversos caminhos que o professor pode seguir com o uso das TDICs em sua prática pedagógica potencializando assim o processo de ensino aprendizagem.

Apesar de muitos pesquisadores estarem discutindo sobre o uso das TDICs na Escola, essa pesquisa traz algo muito novo que é a relação Escola do campo com as TDICs dentro da literatura com a contação de história e a leitura como um todo.

Inegavelmente, as TDICs passaram a fazer parte de nossas vidas e atividades cotidianas mais comuns. As mídias, há muito tempo, abandonaram suas características de suporte tecnológico passando a possuir suas próprias lógicas, linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas (KENSKI, 2003). Desse modo, percebemos que as TDIC “[...] interferem no nosso modo de pensar, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos [...]”, criando “[...] uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (KENSKI, 2003, p. 23).

A pesquisa buscou trazer um pouco de esclarecimento principalmente para os docentes que futuramente poderão ler esse estudo quanto aos benefícios do uso das TDICs na Escola, se caracterizando como ferramentas potencializadoras do processo de aprender do al

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Mariana Monteiro Soares Crespo De. Et al. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade da educação de jovens e adultos (PROEJA)**. 2018.

ARANAL, Alba Regina de Azevedo. KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno**. XI Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2015.

AVILA, Amanda Jasmim dos Santos; JESUS, Adriana de Oliveira Ribeiro de. **Autonomia no Processo de Ensino-Aprendizagem**. [2016]. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/avila_jesus.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2020. GEWEHR, Diógenes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (tdics) na escola e em ambientes não escolares. Lajeado, dezembro de 2016.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias - o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2003. MORAIS, Paulo Henrique de. Ensino de ciências, realidade aumentada e o aplicativo sophus: uma experiência numa escola do campo (Assu-RN). Mossoró, 2019.

MORAIS, Paulo Henrique de. Et al. **Tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo nas instituições de ensino pública municipal e estadual de angicos-rn**. Ano 10 – Número/vol.28 – dezembro/2018.

PADÉIA, 2003, 12(24), 149-161. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Sônia Maria Guedes Gondim. Universidade Federal da Bahia. PAVANELLI-ZUBLER, Élidi Preciliana; JESUS, Dánie Marcelo de. As tdics e seus usos no espaço das escolas públicas: o que dizem os professores? *Calidoscópio*, v. 14, n. 3, p. 448. 2016.

ROSSATO, M. **A aprendizagem dos nativos digitais**. In: MARTÌNEZ, A. e ÁLVAREZ, P. (Orgs.), o sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico- cultural. Brasília: Liber Livro, 2014, pp. 151 – 178.

SANTOS, dos Reginaldo. **Entraves para o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação escolar**. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar Mossoró*, v. 4, n. 10, Fevereiro/2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. A pulsão por diversão versus a disciplina do aprendizado: as tecnologias da comunicação e a crise da escola**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA DO ESCOLAR

Eliza Marta Gonçalves Ferreira ¹
Ana Cláudia de Azevedo Peixoto²

RESUMO

Este artigo é um extrato da dissertação de mestrado em Educação Agrícola, a qual pesquisou os fatores intervenientes para a permanência de estudantes do Curso Integrado em Agropecuária, do IFCE Campus Iguatu. O referencial teórico aborda o imbricamento entre as políticas sociais, notadamente as políticas de educação e de assistência social, demarca o lugar e o significado da assistência estudantil a partir dos anos 1920 e no âmbito da unidade de ensino *lócus* da pesquisa. A investigação, de natureza exploratória e qualitativa, além da análise documental, inquiriu 71 estudantes por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas acerca das motivações para a escolha do *campus* e do curso de agropecuária, bem como suas impressões quanto ao nível de satisfação com os serviços ofertados pela instituição. Os resultados da pesquisa referendam a assistência estudantil como importante componente da política de educação para o acesso, permanência e êxito do escolar; evidencia a premência por maior visibilidade e fortalecimento desta política, especialmente, por parte dos discentes: seus mandatários.

Palavras-chave: Educação, Assistência estudantil, Permanência.

INTRODUÇÃO

O estudo “O recorte assistencial do Ensino Agrícola como estratégia para a permanência dos estudantes do curso Integrado em Agropecuária do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu”, realizado no ano de 2018, teve como objetivo analisar os fatores que influenciam para a permanência dos estudantes do Curso Integrado em Agropecuária no IFCE *campus* Iguatu, sob o ponto de vista dos discentes.

Leituras acerca do Ensino Agrícola no Brasil (ARAÚJO, 2013; BRASIL, 2009; MENDONÇA, 2006; SOARES, 2010) nos colocam diante de cenários em que é possível visualizar a estreita relação entre Educação e Assistência. A título de exemplo, as Escolas de Aprendizes e Artífices criadas em 1909 (hoje Institutos Federais), não exclusivamente para efetivar o Ensino Agrícola, destinavam-se aos “desvalidos da sorte”; portanto,

¹ Mestre pelo Curso de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, elizamarta.ifce@gmail.com;

² Profa. Dra. da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, claudiaapeixoto@gmail.com.

dotadas de recorte assistencial, pois, além do ensino, deveriam ofertar as condições materiais para que os pobres pudessem acessar a escolarização e a profissionalização.

A questão norteadora deste estudo se constrói a partir do panorama de inferências e conjecturas em torno da redução da matrícula e aumento da evasão – de forma mais acentuada a partir dos anos 2010, apresentado na ferramenta IFCE em Números -, ensejando a articulação dos atores institucionais no debate e planejamento de ações de enfrentamento a este cenário.

Embora a redução da matrícula e o crescimento da evasão coincidam com a expansão e interiorização do Instituto Federal do Ceará e com a instalação de escolas profissionalizantes da rede estadual no interior do estado, esta realidade não foi, até hoje, objeto de estudo de uma pesquisa que assevere a veracidade das causas apontadas. Tampouco, houve uma investigação para conhecer as razões por que existem adolescentes e ou famílias que buscam dar prosseguimento aos estudos na antiga “Escola Agrotécnica” (tratamento muito presente na fala, principalmente de familiares dos estudantes) mesmo tendo uma escola mais próxima à sua residência com oferta do ensino médio e por que permanecem até a conclusão apesar da distância de casa, apesar das greves (também apontadas como causa da evasão)?

Os resultados de uma investigação sobre fatores que contribuem para a permanência, demonstram a existência de fatores individuais – intrínsecos ao estudante – e institucionais, associados à permanência; conforme se lê no trecho a seguir:

Todos os aspectos evidenciados pelos participantes da pesquisa que favorecem a permanência do aluno na escola estão todos relacionados com aspectos internos à instituição [...] como: o perfil/desempenho do corpo docente, os recursos e estruturas físicas escolares, os processos e as práticas pedagógicas. (SOUZA, 2016, p.28)

Podemos perceber, pelo exposto, que a responsabilidade institucional não está limitada a relação professor aluno; outros componentes influenciam para a permanência do estudante, na expressão “recursos e estruturas físicas escolares” supomos estarem contidos os serviços e auxílios ofertados no âmbito da Assistência Estudantil. O processo de *ensino e aprendizado* requer o envolvimento dos diversos atores institucionais na busca de estratégias que efetivem os dispositivos legais, especialmente a LDB/1996 e o PNAES/2010, os quais preconizam o princípio da igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso escolar de todos os estudantes. Sendo estes (os estudantes) o alvo

principal do processo educativo, a instituição deve cuidar em lhes proporcionar um ambiente no qual se sintam bem.

Discussões em torno da (Re)significação do Ensino Agrícola (BRASIL, 2009) corroboram a face assistencial da educação, quando sugere como propostas de enfrentamento aos desafios do Ensino Agrícola que a escola repense o modelo de seleção, que garanta estrutura de suporte, atendimento psicossocial e a formação integral ao educando.

A Assistência Estudantil, como dimensão assistencial da política de educação se sobressai como estratégia de permanência dos estudantes, é gestada nas reclamações dos próprios estudantes por estruturas que lhes assegure o direito à educação escolarizada. Porque carrega na denominação a palavra “assistência” não pode ser confundida com assistência social e também, da mesma forma que a Assistência Social, não pode ser reduzida a mera provisão material.

Ao escrever sobre a face assistencial das políticas sociais, Sposati *et al.* (2014) enfatiza: “*no assistencial está contida a possibilidade de negação dele próprio e de sua constituição como espaço de expansão da cidadania às classes subalternizadas.*” (SPOSATI *et al.*, 2014, p. 53, grifos da autora). Ou seja, para o Estado, o assistencial é benemerência para com os desprovidos das condições de satisfação das suas necessidades; para o beneficiário, é a possibilidade de acesso a um direito (educação) que trará como consequência o acesso a outros bens e ou recursos (emprego) que acarretará no aniquilamento da sua situação de vulnerável.

As reflexões de Saviani (2008) acerca dos limites e possibilidades da política educacional brasileira e das mazelas reveladas por diversos estudos que tratam dos altos índices da evasão e dos baixos índices de desempenho da educação pública (manifestados pelos números de retenção e de reprovação) alertam para a impossibilidade da educação, sozinha, dar respostas aos problemas enfrentados no ambiente da unidade escolar e mesmo no sistema de ensino – deve-se instalar um sistema educacional, não de ensino, posto que a educação é processo, não se efetiva apenas em sala de aula. O mesmo autor chama a atenção, ainda, para o fato de a educação estar subordinada a interesses econômicos.

O trabalho de Nascimento (2014) reitera as reflexões acima: a autora critica a “concepção limitada acerca da democratização da educação (que prioriza a ampliação das vagas [...] em detrimento das condições objetivas a esta implantação)”, e continua, “responde às pressões dos organismos multilaterais [...] visando à elevação dos

indicadores sociais.” (NASCIMENTO, 2014, p. 94). Tais reflexões remetem ao entendimento de que a assistência estudantil é imprescindível não somente na democratização do acesso à educação, mas também na garantia da educação de boa qualidade – refletida na permanência e êxito no percurso formativo.

A metodologia adotada na execução da pesquisa incluiu a pesquisa de campo, a qual, por meio da aplicação de questionário, investigou junto a estudantes do Curso Integrado em Agropecuária do IFCE *campus* Iguatu com matrícula e frequência regulares no semestre 2018.1, os fatores que influenciam para a sua permanência, analisando a pertinência das estratégias de cunho assistencial. O diálogo dos resultados obtidos com o referencial teórico nos permite considerar o estudo exitoso. As considerações finais sinalizam para a necessidade de novas investigações e da congregação de esforços dos atores institucionais para a maior visibilidade e o fortalecimento da política de assistência estudantil.

METODOLOGIA

Desentranhar as dimensões universais e particulares para fazer o trânsito das situações particulares para o geral impõe-nos cercarmos de dados, de indicadores que justifiquem e qualifiquem a luta por igualdade, por democracia, por direitos – no caso específico deste estudo, pelo direito à educação pública, gratuita e de boa qualidade para todos. De modo a corresponder aos objetivos propostos pelo estudo foi empreendida uma pesquisa de campo do tipo exploratório-descritiva – exploratória porque investiga causas de um fenômeno; descritiva porque se propõe desenhar as razões que dão sustentação à permanência dos estudantes.

A abordagem é classificada como qualitativa e quantitativa. Qualitativa, ao passo que empreende a análise documental – na trilha de localização e acesso aos sujeitos e registros físicos de ações de cunho assistencial no interior da instituição – e a pesquisa bibliográfica – a qual possibilitou a construção de arsenal teórico que, por sua vez, nos permitiu estabelecer o diálogo com diferentes autores, facilitando e enriquecendo a leitura e a interpretação das falas e informações coletadas por meio dos instrumentos de coleta de dados. Quantitativa porque faz uso de dados numéricos para ratificar e validar análises argumentativas. Todos os requisitos éticos e legais acerca do desenvolvimento de pesquisa com seres humanos foram cuidadosamente observados, respeitados. Assim, para

se cumprir as determinações legais, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFCE, obtendo parecer de aprovação em 11 de maio de 2018.

Não foram estabelecidos critérios de Inclusão ou Exclusão para a participação. O aceite para participar do estudo se deu de forma espontânea pelos estudantes por ocasião da apresentação da pesquisa em sala de aula, mediante as respostas ao questionário. Do total de alunos matriculados (97) no Curso Integrado em Agropecuária, 71 participaram deste estudo.

Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário e observação assistemática. O questionário foi construído com a finalidade de subsidiar a construção do perfil socioeconômico dos participantes - a partir de variáveis como idade, regime de matrícula, procedência urbana ou rural, escolaridade dos pais e renda familiar -, bem como a análise de dados referentes aos fatores que influenciam o ingresso e a permanência. O questionário é composto por perguntas fechadas e abertas que possibilitam a caracterização das ações de corte assistencial e a influência destas na vida escolar dos participantes. Quanto ao modo de aplicação, deu-se por contato direto da pesquisadora com os participantes.

Observação Assistemática: por tratar-se de estudo exploratório, porque estamos presente no lugar do estudo e utilizamos informações contidas em anotações próprias (de registro e observação da nossa prática profissional) e documentos do cotidiano institucional como técnica exploratória. Os documentos institucionais consultados foram:

- a) Entrevista Social – instrumental técnico aplicado pelo profissional de Serviço Social por ocasião da solicitação da matrícula em regime interno e semi-interno;
- b) Formulário Socioeconômico – instrumental técnico utilizado pelo profissional de Serviço Social, preenchido por estudante solicitante de auxílio ao discente nas modalidades: moradia, transporte, óculos, discente mãe/pai, formação.
- c) Ata e Plano de Ação do Conselho de Classe do Curso Integrado em Agropecuária, no qual representamos o Departamento de Apoio Estudantil (DAE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de campo, ao inquirir sobre os facilitadores e dificultadores da permanência obtém respostas que sinalizam para a pertinência das ações da Assistência

Estudantil (AE) no sentido de favorecer a permanência. No Gráfico 1, abaixo, são apresentados os motivos facilitadores da permanência:

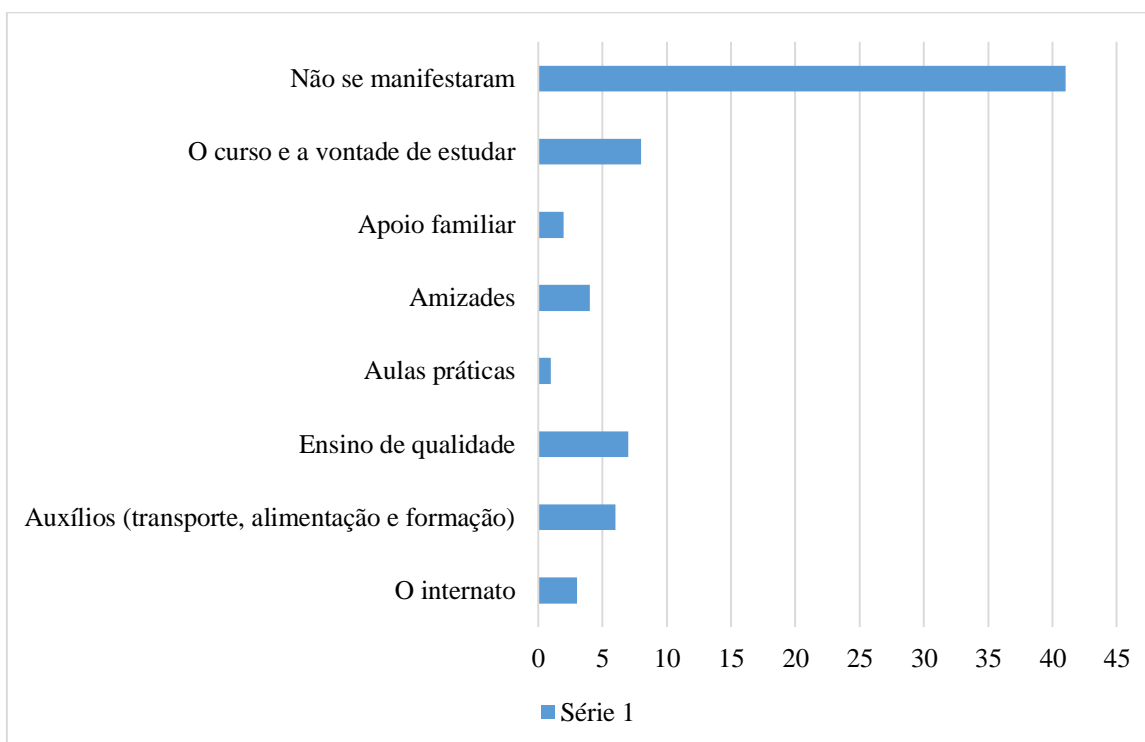


Gráfico 1 - Motivos facilitadores da permanência

A maioria dos participantes não se manifestou (41 estudantes), outros, porém, expuseram mais de um motivo facilitador da permanência. Das poucas manifestações é possível extrair a participação da assistência estudantil inscrita nas 9 respostas que indicam ações assistenciais, quais sejam: internato (3) e auxílios (6). O número é bastante expressivo se considerarmos que supera a qualidade do ensino e as amizades que obtiveram destaque como fatores motivadores para o ingresso.

Outrossim, ratifica a invisibilidade das ações e serviços que caracterizam a assistência estudantil. Dos 97 (noventa e sete) alunos matriculados no Curso Integrado em Agropecuária 38 (trinta e oito) meninos e 5 (cinco) meninas são do regime de internato; 7 (sete) são beneficiários do Auxílio Formação – recebem uma bolsa mensal em pecúnia e em contrapartida desenvolvem atividades em espaços formativos (laboratório ou projeto de pesquisa e/ou extensão) ligados ao curso; 8 (oito) são beneficiários do Auxílio Transporte; e, considerando as refeições daqueles matriculados em regime de semi-internato (permanecem dois turnos consecutivos na instituição) como auxílio alimentação, são 94 beneficiários.

Mais um exemplo ilustrativo do não reconhecimento da AE: a turma que tem mais estudante interno é o quinto semestre, apesar disso, nenhum citou o internato como facilitador; entretanto, em consulta aos registros do Serviço Social, por ocasião da entrevista de seleção para a residência, constatamos que o internato é condição precípua do ingresso e permanência.

Na descrição das dificuldades com que se deparam no dia a dia da instituição despontam os motivos relacionados a convivência, como se pode ver no gráfico a seguir.

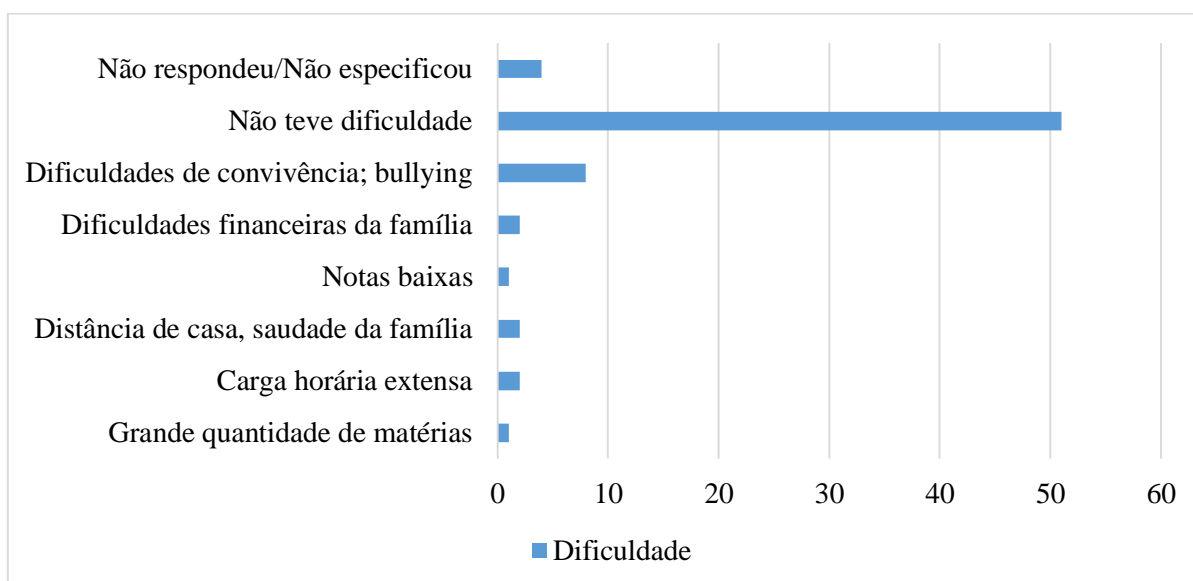


Gráfico 2 - Motivos dificultadores da permanência

Alguns dos dificultadores da permanência coincidem com as razões para o abandono elencadas no Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFCE: a dificuldade de adaptação provocada pela carga horária extensa, pelo grande número de disciplinas; dificuldade de aprendizagem (refletida nas notas baixas) e, no caso dos alunos internos, a saudade ocasionada pela distância da família. A equipe multidisciplinar do Departamento de Apoio Estudantil (DAE) se incumbem de desenvolver ações e serviços no sentido romper com estes dificultadores. Contudo, as questões de relacionamento interpessoal devem conjugar esforços de todos os atores institucionais.

A dimensão assistencial merece ser examinada também nas respostas sobre a satisfação ou não dos estudantes com os serviços ofertados pela instituição. Do universo de 71 participantes, 08 responderam “Não” para a questão: “Está satisfeito com os serviços ofertados pela escola?”. As justificativas para o “não” são as que se seguem:

1. Devia melhorar mais um pouco (estudante do 3º semestre).
2. Por ter vários aspectos que não estão no nível da escola (estudante do 5º semestre).
3. Falta mais afinidade dos professores com os alunos (estudante do 5º semestre).
4. Falta melhor desenvolvimento e atendimentos ao aluno (estudante do 5º semestre).
5. O auxílio demora muito (02 estudantes do 1º semestre).
6. Porque não está oferecendo nada além de *almoço* e aula e outros serviços que deveriam estar disponíveis não estão. Não citarei, mas é só procurar na escola que irão ver imperfeições e muitos alunos querendo desistir, inclusive eu (estudante do 1º semestre, grifo nosso).
7. Deveria ter mais regras ou coloca-las em jogo pois tá faltando, deveria ter mais respeito, mas fora isso a escola é ótima ((estudante do 1º semestre).

As negativas 1, 2, 4 e 6 não expõem com precisão a razão da insatisfação. Na tentativa de identificar o que exatamente precisa melhorar (1 e 4) e que aspectos não estão no nível da escola (2) nos fomos a rever os questionários desses alunos, porém, não fomos bem-sucedidas; quanto ao estudante da resposta 6 em nenhum momento ele cita quais “serviços não estão disponíveis”. As respostas 3 e 7 trazem de volta as relações interpessoais, desta vez colocando no palco o professor (3) – quando falaram das dificuldades para a permanência citaram a dificuldade de convivência com os pares, ou seja, com outros alunos. Esta é uma queixa não rara nas escutas profissionais de psicólogas, assistentes sociais e pedagogas por ocasião de atendimentos individuais. Nas reuniões do Conselho de Classe é comum ouvir dos estudantes e de alguns professores maior rigidez nas regras, mais punição, mais medidas coercitivas... essa discussão remete necessariamente à compreensão acerca do comportamento do adolescente: há os que querem participar da construção das regras, os que se comprometem com a própria formação..., mas, há também os contrários. Compete aos educadores construir junto com os estudantes os acordos de convivência a partir das normativas já existentes que norteiam a condução dos trabalhos na instituição.

Uma insatisfação explicitamente do campo assistencial é trazida por dois estudantes do primeiro semestre: a demora no pagamento de auxílios, neste caso, o auxílio transporte. Tratam-se de alunos novatos. O processo de seleção e concessão de auxílios é

demorado, então, o primeiro pagamento do semestre normalmente demora a sair. A irregularidade no calendário se deve aos atrasos no repasse dos recursos ao *campus* pela reitoria.

Dentre os “sim” para a satisfação com os serviços, dois estudantes apontam para possibilidades de melhoria que também estão relacionados a assistência estudantil:

Sim. Porque é muito bom, mas seria melhor se tivesse um grêmio estudantil (estudante do 1º semestre).

Sim, estou um pouco. Mas sobre o ônibus tá uma merda não cabe todo mundo fica apertado e as vezes perdemos aula porque não cabe no ônibus (estudante do 1º semestre).

A formação política dos estudantes, com vistas na sua organização, é uma tarefa de que se incumbiu o Serviço Social por meio de um projeto que orienta a criação do grêmio estudantil. Lamentavelmente, com a saída da estudante (por conclusão do curso) que presidia o grêmio, apesar das várias tentativas, não houve mobilização dos alunos para eleger nova diretoria; assim, estão há mais de um ano desarticulados. Com relação ao ônibus escolar disponibilizado pelo *campus* (são dois ônibus manhã e tarde e três à noite fazendo o transporte de alunos por duas vias distintas, para o deslocamento dos alunos da Unidade Areias (localizada em um bairro da cidade) para a Unidade Cajazeiras (localizada em uma vila há 8km da cidade), trafegam completamente lotados, isto é notório; porém, desconhecemos notificação/registro do fato alegado pelo estudante citado acima – de que há alunos que perdem aula porque não conseguem entrar no ônibus.

Expressões como “os professores são muito bons/são ótimos/bem qualificados” ratificam a satisfação com a qualidade do ensino. Vinte e três participantes resumem sua satisfação a um “Sim”. As demais afirmações destacam outros profissionais e serviços, como pode ser verificado em algumas falas:

Porque temos professores e *profissionais* qualificados (estudante do 3º semestre, grifo nosso).

Porque a escola conta com professores e *demais funcionários* bem capacitados para ensinar e *atender* os alunos (estudante do 5º semestre, grifo nosso).

Os estudantes fazem a distinção entre servidores docentes e técnicos administrativos. O aluno do 5º semestre fraciona também pela atividade: o ‘professor

ensina’, os demais ‘funcionários atendem’. Apreende-se, a partir destas falas, que a satisfação com os serviços ofertados incorpora outros elementos além do ensino; ou seja, a qualidade do ensino não se resume a aulas de professores bem qualificados. Isto é evidenciado por outros participantes:

O *campus* oferece todos os aspectos necessários para a permanência dos alunos (estudante do 5º semestre).

Oferece tudo que é necessário (estudante do 5º semestre).

Porque tem tudo que uma pessoa precisa (estudante do 3º semestre).

Tem profissionais excelentes e uma boa assistência estudantil (estudante do 3º semestre).

Pois é fornecido bastante coisas para os alunos (estudante do 1º semestre).

Satisfaz minhas necessidades (estudante do 1º semestre).

Expusemos duas falas de cada turma para realçar a percepção dos alunos que estão prestes a concluir (5º semestre) e dos que ingressaram recentemente acerca da necessidade de outros serviços para dar suporte ao ensino.

A interferência da assistência estudantil é requisitada também pelas *reivindicações* expressas para a pergunta “Você sente falta de algum serviço?”, ao que respondem:

- a) Projetos culturais (1 aluno) – a realização de atividades culturais está dentro das propostas de atuação da assistência estudantil; é um dos componentes do PNAES;
- b) Ampliação dos auxílios pecuniários, das bolsas e monitorias (3 alunos);
- c) Melhorar as instalações do internato (2 alunos) e semi-internato (1 aluno);
- d) Acompanhamento dos alunos fora da sala de aula (3 alunos) – atividade atribuída ao cargo de assistente de aluno, que são lotados no DAE;
- e) Falta de transporte para visitas técnicas (1) – reflexo das contenções de recursos para a educação, as viagens técnicas sofreram cortes severos, comprometendo a disponibilidade de recurso para a ajuda de custo para custeio de hospedagem, alimentação dos estudantes.

O renome da instituição, a qualidade do ensino, o nível dos professores influencia sobretudo para a decisão de ingresso. Esses itens são reforçados quando questionados se recomendariam o *campus* para alguém.

Observando os motivos porque escolheram o *campus* vemos que um número considerável veio para IFCE *campus* Iguatu por causa do Curso Integrado em Agropecuária; o curso figura entre os motivos facilitadores da permanência. Tais motivos – para o ingresso e para a permanência – são comprovados nos quesitos que sondam sobre a pretensão de permanecer no *campus* até a conclusão e se indicariam o curso para alguém.

Com relação à pretensão de permanecer no *campus* até a conclusão do curso os participantes responderam: Sim, 66 e não, 5. As razões para o “sim”, são: a) porque está próxima a conclusão; b) gosto do curso e da instituição; c) quero obter o diploma e concluir o ensino médio aqui; d) porque a instituição é ótima. Para o “não” apenas dois motivos foram elencados: a) sou de maior, vou fazer o ENEM; b) não sei, se não melhorar, vou sair (declaração de um estudante insatisfeito com a escola); 03 estudantes assinalaram “não”, mas não manifestaram a razão.

A unanimidade dos estudantes do Curso Integrado em Agropecuária participantes do estudo afirmam que “recomendaria o curso para alguém” os motivos porque o fariam, podem ser resumidos nos seguintes porquês:

- a) É um ótimo curso;
- b) É interessante;
- c) Dá autonomia de emprego;
- d) É um curso com ampla área de atuação e visa garantir a sustentabilidade alimentícia;
- e) Possibilidade de emprego;
- f) Tem várias oportunidades;
- g) Ótimos professores e apoio;
- h) Área de atuação paga bem.

Os porquês potencializam os interesses educacionais dos estudantes, as suas perspectivas de futuro (profissional); bem como o reconhecimento da instituição como unidade de ensino de excelência e, ainda, a concepção de que apenas o ensino não garante a qualidade da educação. Quando se diz que recomendaria o curso porque “tem ótimos professores e apoio” e “tem várias oportunidades” (estudantes do 1º semestre, grifo nosso), os participantes sugerem haver mais do que aulas ministradas por professores bem

qualificados, ou seja, as outras ofertas de serviços disponibilizados pela instituição comporão o leque de recomendações que suscitarão o desejo em outros adolescentes de ingressarem no curso.

Os participantes reforçam a ideia acima quando declaram que recomendariam o *campus* para outras pessoas, pelas razões abaixo:

- a) Instituição de alta qualidade;
- b) Ensino ótimo;
- c) É bom pois oferece apoio estudantil;
- d) Tem o que a pessoa precisa;
- e) Boa estrutura (refeitório – comida, alojamento, academia);
- f) É ótimo de se estudar, é acolhedor, bom atendimento.

A recomendação do *campus*, diferente do que registramos com relação ao curso, não foi unanimidade entre pesquisados. Seis estudantes dizem que não recomendariam o *campus* porque: a) não é muito bom, coisas horríveis acontecem; b) falta segurança; c) os veteranos são cheios de besteira de chamar novato de “capa gato”. Três respondentes não expressaram a razão de não recomendar a instituição, apenas assinalaram “não”. A falta de segurança é uma fragilidade institucional em ambas as unidades (Cajazeiras e Areias), nas Cajazeiras se agrava a situação de insegurança em razão da distância da unidade para o centro urbano. A queixa quanto ao comportamento dos veteranos em relação aos novatos, a cada ano, histórias de hostilidades se repetem – remete a um dos fatores dificultadores da permanência: a convivência!

Findamos o questionário indagando se o participante gostaria de dizer alguma coisa; 58 responderam “não” ou simplesmente deixaram em branco e 13 fizeram comentários que separamos por blocos: bloco 1 – elogios; bloco 2 – pedidos/queixas e bloco 3 – recomendações. Bloco 1:

“O IF me fez crescer bastante e aprender muitas coisas e um ensino muito bom” (estudante do 5º semestre)

“O IFCE *campus* Iguatu é o melhor” e “Graças ao *campus* estou tendo a oportunidade de um estudo melhor” (estudantes do 3º semestre).

“Que o IF continue inovando” (estudante do 1º semestre).

Os elogios só ratificam o que a maioria dos participantes vêm afirmando desde os primeiros questionamentos: a boa reputação da instituição aqui representada pelo bom ensino, pelas oportunidades de crescimento (pessoal) e pela inovação.

Compondo o bloco dos pedidos que refletem queixas registramos:

“Por favor melhorem o transporte. Não é culpa do motorista, mas dos ônibus que são pouco” e “que os funcionários e alunos tivessem mais respeito com os alunos” (estudantes do 1º semestre).

“Deveriam valorizar mais o curso, pois é um pouco esquecido” e “Melhorar as instalações (dos alojamentos)” (estudantes do 3º semestre).

Nos pedidos para melhorar alguma situação enxergamos nas entrelinhas apelos para corrigir situações que geram insatisfação. O DAE encaminha diuturnamente as requisições para o melhoramento das instalações dos alojamentos dos residentes (numa e noutra unidade) e demais instalações sob sua responsabilidade (refeitórios, quadra de vôlei, posto de saúde...) ao setor competente (Diretoria de Administração), entretanto, sob alegação, principalmente, da falta de recursos, muitos encaminhamentos ficam sem solução. Para o desgaste das relações interpessoais são realizadas atividades interativas em sala e extrassala e atendimentos individuais e coletivos conduzidos pelas psicólogas; contudo, de acordo com as falas dos estudantes, as ações precisam ser intensificadas e assumidas como responsabilidade por outros atores institucionais além dos profissionais que compõem a equipe da assistência estudantil. No que diz respeito à melhoria do curso, nas reuniões do Conselho de Classe já foram relatadas queixas por falta de aulas práticas, transporte para visitas técnicas, dentre outras de cunho pedagógico.

Reunimos no último bloco três falas que repercutem visões mais alargadas do processo educativo, contempladas, inclusive, no texto da LDB/1996 que diz: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1).

Leiamos o que recomendam os estudantes:

A instituição deveria promover políticas de convivência e respeito entre os estudantes (estudante do 5º semestre).

O IF deveria montar um grêmio estudantil para a participação dos alunos (estudante do 1º semestre).

Fora temer! (Estudantes do 3º semestre).

As recomendações são reflexos do desenvolvimento de processos formativos no nível familiar - convivência e respeito são atributos adquiridos desde a infância -; no nível institucional – efetivar a participação, o exercício da cidadania de forma organizada e coletiva nas ações do grêmio – e, no nível societário, a expressão “Fora temer” pode ser traduzida como sentimento de indignação e de repúdio, de afronta aos que estão à frente do poder político do Estado brasileiro que vem impondo à população (particularmente a mais vulnerável socialmente) medidas de aviltamento das suas condições de vida. Demonstra, outrossim, a sinergia com o movimento geral e total da sociedade, em outros termos, comprovam não alheamento a interferência da política nacional no funcionamento das instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da pesquisa certificam que a qualidade do ensino atribuída ao IFCE pelos discentes participantes não está reduzida à qualificação dos professores, pois quando questionados sobre a satisfação com os serviços, outros elementos que extrapolam o ensino são apresentados e estes se caracterizam como assistência estudantil: auxílio moradia (representado pelo internato); auxílio alimentação (almoço, lanches); auxílio transporte (ônibus escolar, auxílio em pecúnia para custeio do deslocamento daqueles cujo trajeto do ônibus escolar não alcança); auxílio formação; apoio pedagógico (reforço, nivelamento). Embora não sejam identificados como assistência estudantil pelos estudantes, esses elementos integram o elenco de ações de que se incumbem as instituições federais de ensino em cumprimento do que determina o PNAES que enfoca dez áreas de atuação, a saber: moradia; transporte; alimentação; creche; apoio pedagógico; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; acesso, participação, aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Os serviços correspondentes a atenção à saúde - dispensados pela instituição mediante a assistência médica, odontológica e psicológica – e ao esporte e lazer não foram citados em nenhum momento pelos participantes, subentende-se que estão incluídos nas falas daqueles que dizem: “aqui tem tudo o que a pessoa precisa”. O fato de não citarem

alguns dos serviços ofertados, seja pra demonstrar satisfação ou insatisfação, e de apontarem a ausência de serviços (como o foi com relação à cultura: “falta projetos culturais”) remete a uma necessidade: realização de ações que viabilizem o entendimento do significado da Assistência Estudantil, que dê visibilidade ao componente de viés educativo e não apenas de provedor de assistência material; bem como a realização de pesquisa que investigue o nível de satisfação com a assistência estudantil como preconiza o PNAES.

É imprescindível a efetivação da interdisciplinaridade no ambiente escolar, envolvendo docentes e técnicos administrativos das diversas categorias profissionais na busca conjunta pela superação dos dificultadores da permanência e a garantia do direito a uma educação de boa qualidade que acentue as possibilidades dos adolescentes e jovens galgarem positivamente na vida pessoal e profissional. A promoção do diálogo entre os setores dentro da instituição de ensino e da instituição com setores, órgãos das administrações estaduais e municipais, organizações da sociedade civil na conjugação de esforços por políticas públicas que fortaleçam a democracia e, conseqüentemente, a cidadania.

Atentas à heterogeneidade de pensamentos, de formas de enxergar o mundo, a vida dos adolescentes e jovens participantes que compõem o corpo discente do IFCE *campus* Iguatu, respeitando as características que lhes são próprias, consideramos o nosso estudo bem-sucedido, haja vista haveremos atendido aos objetivos propostos. Posto que detectamos as principais fragilidades institucionais (problemas de convivência/relações interpessoais; superlotação do transporte; poucas aulas práticas e pouca utilização de laboratórios; ausência de atividades culturais e de organização estudantil) e colhemos respostas capazes de embasar o trabalho – de modo particular da equipe do DAE, em razão da sua proximidade com todos os estudantes mediante as ações da assistência estudantil -, no sentido de proporcionar aos estudantes os meios de superação das dificuldades de permanência, como por exemplo: projeto de organização e formação política dos estudantes; estímulo à criação de grupos de arte (teatro, dança, canto) e redirecionamento de projetos já existentes, atentando para o respeito às singularidades e diversidades que povoam o espaço institucional.

É claro não se esgota aqui a análise dos fatores institucionais, dos fatores individuais que influenciam para a permanência. Os resultados obtidos indicam novas possibilidades de investigação, dado o dinamismo do contexto de uma unidade educativa que congrega diferentes modalidades e níveis de ensino não se pode prender aos

determinantes visibilizados por alunos de um único curso. Concluímos com a certeza de que há uma carga de trabalho imensa para ser conduzida, mas, o peso dessa carga pode ser aliviado e o caminhar se tornar mais fácil de ser feito, pela união daqueles e daquelas que com compromisso e responsabilidade lutam em defesa dos direitos, da igualdade, da equidade, da justiça...

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bruno Melo de. O ensino agrícola e a educação: a formação do trabalhador rural. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27, 2013, Natal. **Anais...** Natal: ANPUH Brasil, 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 13 dez. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **(Re)significação do ensino agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6470-brasiliafinal-legal&Itemid=30192>. Acesso em: 13 dez. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE 2017-2024**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/proen/ensino/plano-de-permanencia-e-exito.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. **IFCE em Números**. Fortaleza, 2016c. Disponível em: <www.Ifceemnumeros.ifce.edu.br>. Acesso em: 31 jul. 2017.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1030-1960). **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 88-113, 2006. Disponível em: <<https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/download/271/267/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

NASCIMENTO, Clara Martins do. Assistência estudantil consentida na contrarreforma universitária dos anos 2000. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano XXIII, n. 53, p. 88-103, fev. 2014. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1194016701.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

SOARES, Antônio Demontiêu Aurélio. **A educação ambiental na formação do técnico em agropecuária no Instituto Federal do Ceará – campus Iguatu**. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, Juarina Ana da Silveira. Permanência e evasão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 6, p. 19-29, abr. 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3498>>. Acesso em: 31 out. 2017.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira *et al.* **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

AULAS REMOTAS E ATIVIDADES PRÁTICAS: REPENSANDO O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM FRENTE AOS DESAFIOS DA PANDEMIA COVID-19

Aline Peixoto Vilaça Dias ¹
Cristiana Barcelos da Silva ²
Jackeline Barcelos Corrêa ³
Carlos Henrique Medeiros de Souza ⁴

RESUMO

O mundo vem sendo sofrendo drasticamente com a pandemia cujo causador é SARS-CoV-2. No que tange a prática docente, novos desafios surgiram. Rapidamente os professores tiveram que mudar sua forma de ensinar, mas sem deixar o aprendizado do educando fragmentado. A presente pesquisa trata-se de um relato de experiência de uma atividade prática ofertada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. A finalidade da atividade foi proporcionar aos alunos, mesmo em suas casas uma aula prática. Como o tema que estava sendo trabalhado nas aulas eram indicadores de ácidos e bases foi proposto aos alunos utilizar um indicador caseiro que pode ser feito a partir do suco de repolho roxo e testado com substâncias comuns presente em casa como detergente, vinagre. Como resultados aponta-se que mesmo em meio a pandemia é possível estimular o aprendizado dos educandos. Constatou-se que atividades práticas podem ser aplicadas sem laboratórios ou vidrarias sofisticadas.

Palavras-chave: Aulas digitais, Ensino de Ciências, Indicadores ácido-base.

INTRODUÇÃO

O mundo vem sendo sofrendo drasticamente com a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) que causa a doença popularmente chamada de COVID-19. O mundo inteiro teve que se reorganizar, a convivência social passou a ser limitada.

No que tange a prática docente, novos desafios surgiram. Aulas presenciais passaram a ser remotas. Rapidamente as instituições escolares precisam se reestruturar. Os professores mudaram o modo de dar aulas, precisam adaptar suas aulas a uma nova forma de ensinar. As aulas que antes eram na sala de aula, com quadro tiveram que ser

¹Mestranda do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, alinepeixoto12@hotmail.com;

²Pós Doutora pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, cristianabarcelos@gmail.com;

³Doutoranda pelo Curso de Cognição e linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, jack.barcelos1@hotmail.com;

⁴Professor Doutor, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, chmsouza@gmail.com

substituídas por aulas digitais ministradas por meios tecnológicos como computadores e celulares.

Sobre o Ensino de Ciências, essa prática não foi diferente. Talvez tenha sido até mais desafiadora. Visto que já é sabido as dificuldades que circundam essa disciplina mesmo em aulas presenciais da Educação Básica. O Ensino de Ciências já é reconhecido, inclusive pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997) que é uma área que demanda de aulas diversificadas pois os conceitos abordados muitas das vezes são distanciados da realidade dos educandos. Uma das formas de facilitar a compreensão dos alunos é com o uso de aulas práticas. Em suma temos a junção de dois cenários complexos, rodeado de adversidades.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de mostrar que mesmo em meios a contratempos o professor pode traçar estratégias em que os educandos estejam no centro do processo de aprendizagem.

O artigo trata-se de um relato de experiência de uma atividade prática oferta aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada do interior do norte fluminense. A finalidade da atividade foi proporcionar aos alunos, mesmo em suas casas uma aula prática. Conforme explica Interaminense (2019) as aulas práticas são uma excelente forma de facilitar o aprendizado dos educandos. Já que possibilita os alunos compreenderem os conceitos ensinados, evitando assim a apenas a memorização.

Como o tema que estava sendo trabalhado nas aulas foram indicadores de ácidos e bases foi proposto aos alunos utilizar um indicador caseiro que pode ser feito a partir o suco de repolho roxo e testado com substâncias comuns presente em casa como detergente, vinagre.

O estudo buscou mostrar que mesmo diante da pandemia e do distanciamento social é possível aplicar aulas práticas. Conjectura-se que as aulas práticas são uma possibilidade de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativa para os educandos.

A prática docente em meio a pandemia

Em dezembro do ano 2019 vários casos de pneumonia causadas por agentes desconhecidos foram detectados na cidade Wuhan, localizado na China. Desse momento em diante estudos foram realizados para detectar o causador da doença. Então verificou-se que tratava-se do um novo betacoronavírus, que inicialmente foi denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como 2019-nCoV e

atualmente denominado SARS-CoV-2 causador da doença COVID-19. Vale ressaltar que essa não foi a primeira vez que esse tipo de vírus tenha surgido. Em 2002 e 2012 outras formas dessa virologia surgiram, porém de forma mais branda e foi rapidamente controlada. O SARS-CoV-2 se espalhou pela China e depois por diversos países, entre eles o Brasil. Em 30 de janeiro de 2020 a OMS já declarava que o COVID-19 era uma emergência de saúde pública global. Em 11 de março de 2020 passou ter caráter de pandemia (BRASIL, 2020; SCTIE, 2020; LANA et al. 2020; REIS, 2020).

Conforme descreve Reis (2020, p.3) a partir desse do momento em que foi declarado situação de pandemia as atividades descritas como essenciais foram suspensas e então passou a vigorar a quarentena. O autor acrescenta que:

A emergência de saúde pública gerou uma série de desafios que foram apresentados a estudantes e professores/as, quer pela pressão do oferecimento das aulas virtuais, ofertadas na modalidade de ensino a distância, quer pela possibilidade de anulação do ano letivo e pelo aumento da evasão escolar.

E em meio ao cenário de pandemia que se instalou o mundo teve sua vida cotidiana totalmente transformada, socialmente e economicamente. A circulação de pessoas foi limitada, viagens adiadas, escolas fechadas, aulas passaram a ser remotas. Ainda circunda as incertezas, planos foram adiadas, espera-se que a vida só venha a normalidade após a descoberta de uma cura para essa doença (SANTANA FILHO, 2020).

Conforme relatam Joye et al. (2020, p.3):

Crianças e adolescentes da educação básica tiveram suas aulas suspensas por tempo indeterminado; universitários e pós-graduandos de universidades públicas e privadas, além dos estudantes da educação tecnológica, tiveram, também, suas aulas suspensas por tempo indeterminado; professores foram dispensados de suas atividades escolares e acadêmicas para fazer trabalho remoto.

Nesse contexto caótico as aulas precisaram ter continuidade. As escolas tiveram que se adaptar, os professores se viram em meio a outras desafios, novas formas de ensinar tiveram que ser tomadas. Em meio a essas pandemia as ferramentas digitais foram as escolhidas para auxiliarem o professor em suas aulas (PEDROSA, 2020).

Santana Filho (2020, p.5) ressalta que o campo educacional está passando por diversos problemas, o autor ainda explica que:

A docência e a educação escolar estão abaladas. A pandemia, ao nos isolar uns dos outros, estudantes, professores, pedagogos, gestores públicos e privados, abala a dinâmica da escola: seu sentido baseado na convivência e compartilhamento de ideias e saberes, na transmissão de conteúdos consolidados e conduzida por práticas seculares encontra-se revirado.

Alves (2020, p. 350) relata que a mediação de conceitos por meios tecnológicos sempre foi um desafio constante para o professor. A autora segue descrevendo algumas problemáticas envolvendo o uso de tecnologias no campo educacional:

(...) o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e as vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com a tecnologias.

Em seus estudos Joye et al. (2020, p.13) evidenciam que a partir dessa situação deu início a uma confusão entre os conceitos de Educação a Distância e aulas remotas. Além disso aparecem termos como “educação virtual, educação domiciliar (homeschooling), ensino remoto, educação mediada com TDICs”. A conjectura de que o termo Educação a distância fosse o mesmo que termo ensino remoto fortaleceu o preconceito que já era presente nesse primeiro conceito. Os autores esclarecem que o Ensino remoto apenas se assemelha a Educação a Distância por ser uma educação mediada por tecnologias digitais. Os autores explicam que:

Na EaD, a docência é compartilhada com outros especialistas, tais como o designer educacional, os professores conteudistas, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), dentre outros. Na educação remota, o professor, na maioria das vezes, o responsável por tudo, desde a seleção de conteúdos, produção de videoaulas, implementação de aulas em AVAs (se houver), dentre outros.

Joye et al. (2020) esclarecem que as aulas remotas são uma alternativa emergencial. Logo os alunos continuam a ter aulas, porém com a mediação de tecnologias. Quando se fala em Educação a Distância trata-se de uma modalidade

educacional com suas particularidades e legislações. Já as aulas remotas, por sua vez estão acontecendo devido a pandemia COVID-19, não caracterizam como uma modalidade de ensino e não possuem uma legislação própria.

Nessa mesma perspectiva Vercelli (2020) acrescenta que aulas remotas não são sinônimos de Educação a Distância. As aulas remotas foram necessárias em detrimento de tal situação vivenciada pela sociedade, sendo aulas ministradas por professores em tempo real, porém intermediadas por meios tecnológicos como computadores e celulares. A Educação a distância, por sua vez, caracteriza por uma modalidade de educação onde existe um tutor que é um profissional com finalidade apenas de tirar dúvidas.

Ensino de Ciências e aulas práticas

O Ensino de Ciências, quanto comparado às demais áreas do conhecimento, teve sua inserção tardia nos currículos escolares. Além disso, por muito tempo as aulas eram restritas a memorização conceitual. Até mesmo nos dias atuais verifica-se alguns resquícios de uma educação tradicional, vislumbrando a preparação para provas e vestibulares (SOBRAL, et al., 2018). As aulas, muitas das vezes são limitadas a aplicação de conceitos. Os recursos, na maioria das vezes, restringe-se ao quadro e o giz (NICOLA, PANIZ, 2016).

Em seus estudos Dias et al. (2019) reconhecem que o Ensino de Ciências sofre diversas interferências. Mas expõe que algumas alternativas podem ser utilizadas como forma de amenizar as dificuldades, dentre elas aponta o uso de aulas práticas e jogos. Os autores acreditam que dessa forma os alunos terão mais facilidade para assimilar os conceitos.

Corroborando com essas informações Krasilchik (2016) explica que alguns conceitos da área de Ciências Naturais carecem de ferramentas didáticas. A autora enfatiza que é sim preciso usar meios para facilitar a aprendizagem dos educandos.

Na concepção de Camargo et al. (2015, p.2214) o Ensino de Ciências se caracteriza como:

(...) uma disciplina escolar, cuja área é de grande relevância para o aprimoramento dos conhecimentos e articulação com as vivências e experiências envolvendo o meio ambiente, o desenvolvimento humano, transformações tecnológicas entre outras temáticas.

Na pesquisa de Arce (2011, p. 9) a função do Ensino de Ciência é proporcionar uma formação científica, permite que o educando seja letrado cientificamente. Compete às escolas “o dever social de colocar a criança em contato com uma forma particular de conhecimento: o conhecimento científico”.

Conforme descrevem Camargo et al. (2015) o Ensino de Ciências, quando ministrado devidamente, com atividades diversificadas possibilita a formação integral do educando.

Para Krasilchik (2016, p. 88) um dos meios de facilitar a compreensão dos educandos no tange aos conceitos presente no Ensino de Ciências é o uso de aulas práticas. Segundo a autora essa ferramenta possibilita a mediação entre teoria e prática, nessa perspectiva a autora considera que somente com o uso das aulas práticas “os alunos enfrentam os resultados não previstos, cuja interpretação desafia a sua imaginação e raciocínio” .

Na compreensão de Bartzik e Zander (2016, p.37) a atividade prática propicia o educando uma aprendizagem de qualidade, além disso:

(...)proporcionam situações em que o aluno é atuante, não apenas por serem atividades “mecânicas”, mas por estarem construindo seu conhecimento, interagindo com suas próprias dúvidas e conhecimentos já adquiridos anteriormente, extraindo “lições” do objeto estudado e tirando suas conclusões e, por isso, tornando-se agente do seu aprendizado.

Os autores supracitados ainda completam que habitual que os educandos apresentem maior interesse e participação das aulas práticas. Além disso, esse tipo de atividade não requer, necessariamente, o uso de laboratório ou vidrarias sofisticadas.

Nessa mesma perspectiva Carvalho e Andrade (2020) acrescentam que os alunos necessitam mais de atividades experimentais do que de laboratórios. Para Andrade e Massabni (2011, p.841) estas atividades podem ser desenvolvidas em diversos espaços:

(...) em salas de aula, laboratórios, jardins escolares e em diversos ambientes externos à escola, como parques, jardins públicos, reservas ambientais, museus ou, mesmo, a casa do aluno. Demonstrações, excursões, experimentos e determinados jogos, desde que permitam experiências diretas com objetos presentes fisicamente, podem, de acordo com a definição proposta pelos autores do presente estudo, ser considerados atividades práticas. Neste sentido, “atividades práticas” não contemplam debate, leitura, aula expositiva e outras de natureza teórica, que colaboram para as aulas com atividade práticas, por

exemplo, na sistematização dos conhecimentos observados em uma excursão.

Em suma, verifica-se que a experimentação no Ensino de Ciências não pode estar limitada a laboratórios. O que deve estar presente nesse tipo de atividade são explicações, questionamentos, situações que desenvolvam o senso crítico do educando (CARVALHO e ANDRADE, 2020)

Indicadores ácido-base

Os conceitos de ácidos e bases foram definidos por mais de um estudioso da Química. Os conceitos que são apresentados aos alunos na educação básica são de: Arrhenius, Bronsted-Lowry e Lewis (MARZZOCO e TORRES, 2015; SOUZA e SILVA, 2017).

A primeira definição de ácido e base, também chamada de teoria eletrolítica, foram propostas por Arrhenius em 1887. Ácido consiste em uma substância que ao ser colocada em meio aquoso ioniza produzindo íons hidrogênio H^+ . São consideradas bases aquelas substâncias que em solução aquosa dissociam produzindo íons OH^- (MARZZOCO e TORRES, 2015; COSTA, 2011). Para Pinheiro et al. (2016,p.6) essa teoria foi útil, porém com limitação “à impossibilidade de aplicá-la em sistemas sólidos e por não incluir reações semelhantes que ocorriam em solventes não aquosos”.

Essas definições foram sendo questionadas por outros cientistas, pois moléculas que não possuíam o grupo OH , como amônia (NH_3), apresentavam comportamentos típicos das bases (MARZZOCO e TORRES, 2015)

Já a teoria de Brønsted-Lowry, também conhecida como Teoria protônica, foi elaborada de forma independente e foi fundamentada no fato de que as reações de ácido base envolvem a transferência de íons H^+ de uma substância para outra, ou seja “ácido é uma espécie doadora de prótons (H^+) e base é uma espécie receptora de próton” (LIMA, 2016, p.46; RODRIGUES, 2018).

Já na teoria de Lewis, também denominada de Teoria Eletrônica: “um ácido é toda espécie química capaz de receber um par eletrônico e a base corresponde à espécie química doadora desse par eletrônico” (LIMA, 2016, p.46).

A compreensão de ácidos e bases é indispensável para que o aluno seja capaz de compreender conceitos que envolvem o meio químico. Esses são compostos comuns no

cotidiano estando presente em alimentos, medicamentos produtos de higiene e limpeza (BRUNING e SÁ, 2013).

É comum que os estudantes possuem dificuldades para aprender conceitos ácido e base. Uma das premissas que envolvem essa problemática é a forma com o assunto é abordado nos livros didáticos (SOUZA e SILVA, 2017).

Quando se fala em ácidos e base também se faz menção a escala de pH que significa potencial hidrogeniônico que mede a quantidade de íons H^+ que estão presente na solução (NELSON e COX, 2014)

Algumas substâncias (naturais ou sintéticas) podem ser usadas como indicadores ácido-base, são capazes de indicar o pH. Uma forma precisa de indicar o pH é utilizando um equipamento especializado denominado pHmetro, muito comum em laboratórios (SOUSA e CARVALHO, 2017).

Verifica-se o pH de uma solução aquosa pode ser medido por aproximação usando vários tipos de indicadores coloridos, incluindo tornassol, fenolftaleína e vermelho de fenol. Além desses, existem outros indicadores como: suco de repolho roxo, flores de hibisco e beterraba (GOMES, 2018).

O papel de tornassol é um indicador sintético, porém só indica se a solução é acida ou básica, sem indicar a faixa de acidez ou basicidade. Ao colocar o papel tornassol azul em meio ácido o papel passa a ter coloração avermelhada. Ao colocar papel tornassol vermelho em meio básico o papel passa a apresentar coloração vermelha, conforme pode ser observado na figura 1 (MELO et al. 2020).

Figura 1: Papel tornassol indicando o pH.



Fonte: Melo et al. 2020, (p. 543)

A Fenolftaleína (figura 2) é um indicador sintético. Ao adicioná-la em meio ácido ou neutro ele fica incolor, já em meio básico a solução fica rosa (SANTOS JÚNIOR, 2016)

Figura 2- Fenolftaleína



Fonte: Melo et al. 2020, (p. 542)

Outra forma de indicar o pH é usando o Azul de bromotimol (Figura 3). Ele em meio ácido torna-se amarelo, em meio neutro fica verde, em meio básico fica azul (MELO et al., 2020)

Figura 2- Azul de bromotimol



Fonte: Melo et al. 2020, (p. 542)

Além desses indicadores sintéticos existem outros. Também existem os indicadores considerados naturais. Conforme explica Oliveira (2014, p. 11):

A propriedade mais notável dos ácidos e bases, sem dúvida, é a habilidade que eles tem em mudar a cor de certos vegetais. Os sucos de alguns vegetais e algumas plantas podem funcionar como indicadores de ácido base (pH), ou seja, indicam quanto ácido ou básica é uma substância. O repolho roxo, encontrado em supermercados funciona como indicador de substâncias ácidas e básicas. Quando um pouco do extrato do repolho roxo é adicionado a uma solução ácida a mesma apresentará coloração vermelha. Já em uma solução básica, a solução se tornará azul ou verde.

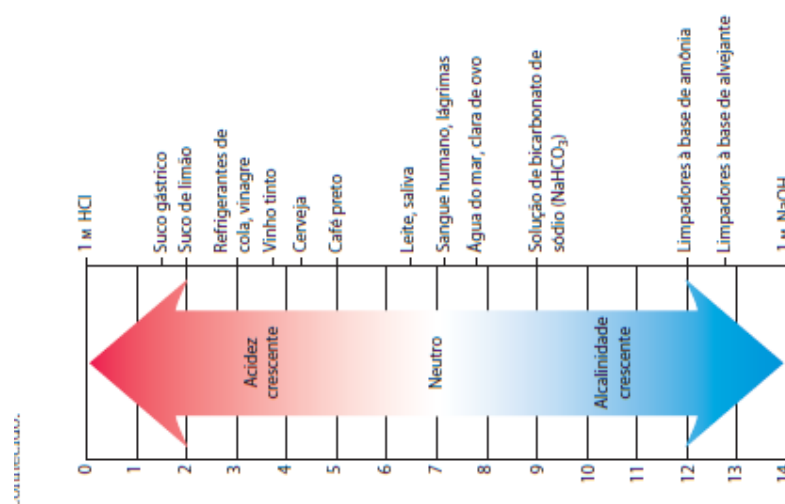
A coloração diferenciada apresentada ao juntar o extrato natural com substâncias ácidas ou básicas “dependem da influência de diversos fatores, como a presença de outros pigmentos, a presença de quelatos com cátions metálicos e o pH do fluido da célula vegetal” (TERCI e ROSSI, 2002, p. 685). Os autores ainda mencionam que:

A utilização destes extratos naturais indicadores de pH pode ser explorada didaticamente, desde a etapa de obtenção até a caracterização visual e/ou espectrofotométrica das diferentes formas coloridas que aparecem em função das mudanças de pH do meio. Podem ser elaboradas atividades experimentais para o ensino de Química no nível médio, visando a abordagem de temas envolvendo

processos de separação de misturas e conceitos relacionados a equilíbrio químico e indicadores de pH. Incrementando a sofisticação e o grau de complexidade conceitual, a proposta pode ser adaptada e tornar-se adequada para o desenvolvimento de atividades didáticas para o ensino superior.

Quando adiciona o suco de repolho roxo a substâncias ácidas elas terão uma determinada colorações. Já quanto a substância acidas elas terão outra coloração. A figura a seguir mostra o pH de algumas substâncias mais conhecidas (NELSON e COX, 2014; TARNOWSKI, 2017).

Figura 1: O pH de alguns fluidos



Fonte: Nelson e Cox (2014, p.60)

Conforme explicam Mota e Cleophas (2014):

Os indicadores de pH* são substâncias cuja cor se altera dependendo do meio em que estão expostos (ácido ou básico). Intrinsecamente, são substâncias orgânicas, fracamente ácidas contendo diversos grupos funcionais. As formas protonadas ou desprotonadas possuem cores diferentes em função do pH.

Melo et al. (2020, p. 542) explicam que dentre os indicadores naturais aponta-se o repolho roxo que apresenta bastante eficácia. Inclusive sendo o um dos mais usados em aulas práticas na Educação Básica os autores explicam como deve ser produzido o extrato para o uso na atividade prática:

Este extrato pode ser obtido batendo no liquidificador algumas folhas de repolho roxo com um pouco de água. Coa-se a mistura e obtém-se o extrato. Em meio ácido, o extrato de repolho roxo apresenta coloração avermelhada; em meio básico, apresenta cor azul-esverdeada; em meio neutro, apresenta coloração roxa-azulada.

Figura 2: Colorações do extrato de repolho roxo de acordo com o pH em que se encontra.



Fonte: Tarnowski (2017,p.4)

Tarnowski (2017) acrescenta que o uso de substâncias naturais para indicação de pH é vantajoso em comparação ao uso de indicadores sintéticos. Isso devido ao fato dos indicadores naturais serem mais fáceis de serem encontrados no mercado.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por básica e tem caráter qualitativo (KAUARK et al., 2010). Trata-se de um relato de experiência envolvendo aula prática proporcionada aos alunos do Ensino Fundamental (9º ano) mesmo em meio às situações conflitantes que permeiam a prática docente em detrimento da pandemia causada pelo Covid-19.

Para a realização a aula prática foi passado aos alunos um roteiro onde constavam os materiais que deveriam possuir. Dentre eles estavam o suco de repolho roxo e materiais como água sanitária, detergente, leite de magnésia, limão.

Durante a aula on line primeiramente foi abordado com os alunos a parte teórica que envolve o conceito de pH. Em aulas anteriores eles já haviam visto as definições de substâncias ácidas e básicas de acordo com a teoria de Arrhenius.

Em seguida foi o momento deles produzirem seus próprios experimentos. Nesse momento foi mostrado pelo professor como deveria ser a atividade. Já que o mesmo também possui o material da aula prática. Durante a aula, em suas casas, os alunos puderam testar materiais comuns do seu dia a dia e verificar se comportavam como ácido ou bases.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após os alunos serem apresentados aos conceitos de ácidos, bases, indicadores de pH (em aulas anteriores), foi solicitado que separasse para a aula seguinte o suco de repolho roxo e alguns produtos que tivessem em casa tais como: vinagre, detergente, sabão em pó.

Foi possível mesmo com as limitações do distanciamento social proporcionar aos educando uma aula diversificada e atrativa. Saindo um pouco da rotina de apenas explicações teóricas. Os alunos mostraram-se bastante interessados pela atividade prática.

Os alunos puderam ver na prática o que foi ensinado a eles de forma teórica. Como o suco de repolho roxo possui antocianina sensível ao variação de potencial hidrogeniônico, ele pode ser um excelente indicador de ácido e de base (TARNOWSKI 2017,p.4).

Conforme explica Câmara (2012) atividades experimentais e exploratórias facilitam a aprendizagem do educando. Nas perspectivas de Teixeira et al. (2020) as

aulas praticas permitem o aluno visualizar o que foi ensinado de forma teórica. Além de permitir que eles tenham mais interesse pelo que está sendo ensinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que a educação brasileira vem passando por um novo desafio. Já que atualmente as aulas estão sendo remotas. No entanto o professor vem buscando possibilidades para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

O uso das aulas prática foi uma possibilidade de apresentar uma atividade diversificada ao educando, mesmo em meia a pandemia e ao isolamento social. A escola de indicador natural possibilitou que a atividade acontecesse já que esse material é mais fácil do aluno encontrar.

As aulas práticas, de modo geral, são importantes para a educação. Isso porque propicia aos alunos uma aula dinâmica, onde eles podem constatar o que foi passado a eles apenas de forma teórica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e a seguinte Agência de Fomento: Faperj/UENF.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

Arce, A., Silva, D. A. S. M., & VAROTTO, M (2011). Ensinando ciências na educação infantil. Campinas: Alínea, 2011.

BARTZIK, Franciele; ZANDER, Leiza Daniele. A importância das aulas práticas de ciências no ensino fundamental. @ **quivo Brasileiro de Educação**, v. 4, n. 8, p. 31-38, 2016.

BRASIL. **O que é COVID-19**- Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: < <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 09 de jun 2020.

BRUNING, Valéria; SÁ, Marilde Beatriz Zorzi. Uma Abordagem sobre Ácidos e Bases no Cotidiano: Trabalhando com Atividades Experimentais Investigativas na Educação Básica. **Cadernos PDE**, p. 1-17, 2013.

CAMARGO, Nilce Svarcz Jungles; BLASZKO, Caroline Elizabel; Ujiie, Nájela Tavares. O Ensino de Ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Anais do XII Congresso Nacional de educação- EDUCERE- Curitiba/PR**: Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf>. Acesso em: 20 de jun 2020.

CARVALHO, Eglaiá; DE ANDRADE, Mariana Aparecida Bologna Soares. Formação complementar de professores: análise de um curso de atividades por investigação. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 2, n. 4, p. 396-415, 2020.

COSTA, Kênia de Paula. **O uso do açafraão da terra como indicador de ácidos-base no Ensino de Química**. Trabalho de Conclusão de Curso em Ensino de Química. 41 f. Instituto de Química da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Aline Peixoto Vilaça; SILVA, Juliete Maganha; Luquetti, Eliana Crispim França. Ensino de Ciências e a transformação da linguagem científica em linguagem de fácil entendimento para o educando. **Revista philologus**, p. 305- 316, 2019.

GOMES, Thiago Cescon de Almeida. **Utilização de corantes naturais como indicadores de pH em papel**. Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharel em Química. 45f. Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

INTERAMINENSE, Bruna de Kássia Santana. A Importância Das Aulas Práticas No Ensino Da Biologia: Uma Metodologia Interativa. **Revista De Psicologia**, V. 13, N. 45, P. 342-354, 2019.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p.1-29, 2020.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS. Carlos Henrique. **Metodologia de pesquisa: um guia prático**. Itabuna : Via Litterarum, 2010.

Krasilchik, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2016.

LANA, Raquel Martins et al. Emergência do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e o papel de uma vigilância nacional em saúde oportuna e efetiva. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-5, 2020.

LIMA, Claudiane. **Ensino Dos Conceitos Ácido E Base Na Perspectiva Histórico-Crítica**. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. 80f. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2016.

MARZZOCO, Anita; TORRES, Bayardo Baptista. *Bioquímica Básica*. Guanabara Koogan, 2015.

MELO, Cicero Nóvoa; GRANGEIA, Daniel Fernandes; MOURA, Fabrício Cortezi de Abreu; LEAL, Gabriella da Silva; SILVA, Gustavo Bastos; SCHUELER, Gustavo; TARDIN, Leandro Nuñez; FIORETT, Pedro César. *Ciências*. 2. ed. -- São Paulo : SOMOS Sistemas de Ensino, 2020.

Mota, T. C.; Cleophas, M. G. Proposta para o Ensino de Química Utilizando a Planta *Pterodon abruptus* (Moric.) Benth. como Indicador Natural de pH. *Rev. Virtual Quim.*, p. v.6, n. 5, p.1353-1369 2014.

NELSON, David; COX, Michael. *Princípios de Bioquímica de Lehninger*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. *InFor*, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

OLIVEIRA, Natalia Szeuczuk. Atividades Experimentais na Química - uma Estratégia de Ensino para Ciências do Nível Fundamental. *Cadernos PDE*, p. 1-21, 2014.

PEDROSA, Gabriel Frazao Silva. O USO DE TECNOLOGIAS NA PRÁTICA DOCENTE EM UM PRÉ-VESTIBULAR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 2, n. 6, p. 86-91, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; BELLAS, Renata Rosa Dotto; SANTOS, Lílian Moreira. Teorias Ácido-Base: aspectos históricos e suas implicações pedagógicas. **In: Anais do Divisão de Ensino de Química da Sociedade Brasileira de Química (ED/SBQ) Departamento de Química da Universidade Federal de Ouro Preto (DEQUI/UFOP)**, 2016. Disponível em: <
<http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R0925-1.pdf> >
Acessado em 18 de agos 2020.

REIS, Diego dos Santos Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. *Olhar de professor*, v. 23, p. 1-5, 2020.

RODRIGUES, Fernando José. **Guia do professor para a utilização do jogo “quimicando, ácidos e bases”**. Produto educacional apresentado à Universidade Estadual do CentroOeste, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, para a obtenção do título de Mestre. Guarapuava, PR 2018.

SANTANA FILHO, Manoel Martins. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19. *Revista Tamoios*, v. 16, n. 1, 2020.

SANTOS JÚNIOR, José Maria Ferreira. A extração dos pigmentos da hibiscus rosa-sinensis e da ixora chinensis para os indicadores naturais de ácido-base como recurso didático para a disciplina de química no ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura Plena em Química. 52f. Universidade Federal do Ceará (UFC), 2016.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia de pesquisa: um guia prático**. Itabuna : Via Litterarum, 2010.

SCTIE- Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde. **Diretrizes para diagnóstico e tratamento da COVID-19**. Brasília: MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020.

SOUSA, Josileni Silva de Assis; CARVALHO, Jhonatam de Oliveira. Análise do conceito de indicadores ácido-base na visão dos alunos de uma escola pública estadual no município de Açailândia-MA. In: **IV anais do Congresso Nacional de Educação- CONEDU**, 2017. João Pessoa.

Disponível

em:<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD4_SA16_ID1776_11092017220755.pdf>

Acessado em 18 de agos 2020.

SOUZA, Cleuzane ; SILVA, Fernando. Discutindo o contexto das definições de ácido e base. **Química Nova na Escola**, v. 40, n. 1, p. 14-18, 2018.

TARNOWSKI, Karoline dos Santos. Indicador ácido-base de repolho roxo. **Química em prática**. P.1-8, 2017.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. Aulas remotas em tempos de covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. **Revista@ mbienteeducação**, v. 13, n. 2, 2020.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA

Carlos Henrique de Sousa Barbosa ¹
Emanuelle Oliveira da Fonseca Matos ²

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um fator que está intrinsecamente ligado as questões do desenvolvimento discente e sua construção do conhecimento. A pesquisa tem a seguinte problemática: qual a importância da avaliação formativa num contexto de ensino-aprendizagem. Para que possamos responder a essa indagação, temos como objetivo: verificar o qual papel da avaliação formativa na construção do conhecimento dos alunos; identificar como acontece a relação professor-aluno frente às avaliações formativas. Quanto ao desenho da pesquisa, trata-se de uma pesquisa social de cunho qualitativo, classificada como exploratória, dessa forma, aproxima a realidade dos objetivos da pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores que atuam na educação básica, com tempo de atuação entre três a quatro anos. A coleta de dados foi realizada por aplicação de um questionário aberto. Conclui-se a partir dos dados coletados que a avaliação da aprendizagem formativa exerce um papel importante na prática docente, todavia ainda não pode ser implementada de forma efetiva nas escolas, pois muitas ainda adotam mecanismos de avaliação pautados em dados quantitativos.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar é algo que está eminentemente ligada ao contexto dos docentes e discente no ambiente escolar. É a partir dela que o professor observa e acompanha todo o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento dos alunos. O ato de avaliar é um processo contínuo e construtivo no âmbito escolar, por tanto a forma como fazemos esse tipo de avaliação e práticas pedagógica lidam diretamente com a formação escolar do indivíduo.

A avaliação formativa é uma das ferramentas de avaliação utilizada pelo docente que faz parte do processo avaliativo como um agente crítico e ativo, se valendo da práxis pedagógica. Por tanto, nesse modelo de avaliação a relação professor-aluno é essencial, pois

¹ Graduado em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Ateneu (UniAteneu). E-mail: carloshenrique.pedagogia@outlook.com

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará- UECE. Email: emanuelle2211@gmail.com

sabendo das demandas dos alunos, a ação docente estará condizente com as necessidades dos alunos. Diante do exposto, surgiu a seguinte problemática: qual a importância da avaliação formativa num contexto de ensino-aprendizagem?

É uma avaliação baseada no processo contínuo de identificação dos problemas que irá possibilitar o docente refletir sobre sua ação pedagógica, contribuindo significativamente para uma aprendizagem crítica e transformadora.

Originando-se de tais concepções temos como objetivo: verificar o qual papel da avaliação formativa na construção do conhecimento dos alunos; identificar como acontece a relação professor-aluno frente às avaliações formativas. A avaliação da aprendizagem é uma realidade na educação, com isso, professores e alunos são atores ligados nesse desenvolvimento, por tanto, faz-se necessário estudos que nos façam reconhecer e refletir sobre seus saberes.

METODOLOGIA

Desenho da pesquisa

Compreendendo o homem como um ser social que interage com o meio e outros seres, o conhecimento adquirido por este sobre a natureza das coisas e o comportamento humano vêm sendo constantemente acrescidos por pesquisas sociais que buscam, de forma sistemática, analisar e fundamentar racionalmente as relações desses indivíduos. Tomada a consciência histórica das ações e interações da realidade social em que o objeto de pesquisa se encontra, segundo o entendimento da concepção das Ciências Sociais, entende-se que as pesquisas sociais:

[...] possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2002, p.15).

Nessa perspectiva, a pesquisa realizada buscou utilizar metodologias que possibilitassem a reflexão e a análise dos questionamentos propostos, como preocupou-se também com a relevância dessa discussão para o desenvolvimento do aprendizado de questões voltadas para os valores humanos. Conforme Gil (1999, p.51), “um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos.” Diante de tais

implicações, os procedimentos técnicos de investigação dessa pesquisa compreendem-se nas etapas seguintes.

O planejamento e a execução dessa pesquisa seguem algumas etapas coordenadas, afim de trabalhar envolvendo estratégias e ferramentas que possibilitem a investigação dos conceitos e hipóteses discutidos anteriormente, de forma organizada.

O delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determine as operações necessárias para fazê-lo. Constitui, pois, o delineamento a etapa em que o pesquisador passa a considerar a aplicação dos métodos discretos, ou seja, daqueles que proporcionam os meios técnicos para a investigação (GIL, 1999, p. 64).

Tomando os objetivos gerais apresentados quanto à finalidade e ao nível em que se encontra, ela é classificada como pesquisa exploratória. Este trabalho é classificado como pesquisa qualitativa, pois há, no cerne de sua concepção, a preocupação em entender os significados e compreensão da realidade dos objetos aqui analisados. Acreditamos que esse enfoque retrata o pensamento reflexivo-investigativo do pesquisador durante todo o processo de pesquisa.

Segundo Franco e Ghedin (2008 p.108), “a metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador”, ou seja, que é capaz de apresentar o foco e a realidade que o objeto de estudo faz parte, dando sentido e direcionado às abordagens do pesquisador.

Realizamos também um rigoroso levantamento bibliográfico que buscará garantir uma sólida fundamentação teórica para a análise, assim como, para a contextualização abrangente e crítica do objeto em investigação.

Coletas de dados e sujeitos da pesquisa

Com referência os métodos empregados na coleta e nas análises de dados, podemos considerar a presente pesquisa como qualitativa, uma vez que buscamos analisar a fala dos entrevistados.

A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário aberto formado por seis perguntas referente ao tema proposto pela pesquisa. Para Gil (1999), um questionário representa:

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc (p. 128).

Ainda segundo o autor esse instrumento proporciona flexibilidade para que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente, além de evitar que o pesquisador influencie as opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Para a análise dos dados coletados recorremos a Bardin (2011, p. 43) quando aponta que “a análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”, ou seja, é através do que as pessoas falam que podemos encontrar as respostas para as nossas indagações, ou mesmo encontrar conceitos, já que quando interpretamos algo damos um significado ao que foi analisado.

Acreditamos que essa metodologia nos dará suporte para alcançarmos os objetivos pretendidos na nossa pesquisa e aprofundarmos no nosso objeto, de maneira a permitir um conhecimento amplo e detalhado acerca do fenômeno investigado.

Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professores que atuam na educação básica. Os critérios de escolhas dos sujeitos foram: ter ingressado na sala de aula após a graduação; e possuir pelo menos 2 anos de experiência como professor do ensino fundamental. Tais sujeitos que podem trazer uma concepção de avaliação diagnóstica e formativa advindas da sua formação inicial, sem interferências significativas das instituições educacionais e seus parâmetros avaliativos.

Na intenção de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, iremos identificá-los: professor (A), professor (B), professor (C) e professor (D). Os professores entrevistados são formados em pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Avaliação da aprendizagem: conceitos e pressupostos

A avaliação da aprendizagem é um fator inerente ao trabalho do professor em sala de aula. A sua relação com a aprendizagem do aluno e o seu trabalho pedagógico refletem diretamente nos resultados da escola. Muitas vezes o professor toma para si a responsabilidade de organização dos seus métodos e o reconhecimento integral do sujeito a ser avaliado a fim de promover um melhor desenvolvimento cognitivo e um melhor aproveitamento escolar.

A avaliação da aprendizagem no Brasil tem influências dos estudos em formação de professores através de Tyler, essa teoria sofreu uma grande influência dos estudos dos estudos norte-americanos. A partir de 1960, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como “avaliação por objetivo” (HOFFMANN, 2014, p. 51). Dessa forma, os estudos sobre avaliação da aprendizagem ajudam a entender que o processo de aprendizagem é algo bem mais amplo do que apenas avaliar.

Todavia, devemos subjugar o que deve ser avaliado, como deve ser avaliado, em que circunstâncias o aluno apresenta para ser avaliado e, o mais importante: “O que significa aprender a avaliar? Significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas concomitante a isso, aprender a avaliação traduzindo-a para o cotidiano” (LUCKESI, 2011, p. 30). Ou seja, imprescindível na educação, seja no campo teórico seja no campo prático, sabermos que esse processo é essencial para um melhor diálogo com os métodos.

Por essas razões é importante enfatizar que há várias formas de conceituar tal ato, então podemos dizer que “[...]a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos alunos” (LUCKESI, 2011, p. 45). Temos aqui um importante conceito de avaliação, dado que o aprendizado do aluno é o fator mais importante na tomada de decisão perante o trabalho docente, isto é, avaliar a aprendizagem como um fator global, todos o contexto no qual o aluno está inserido.

Comumente o que se entende de avaliação nas escolas ainda são as chamadas notas escolares, o processo seletivo e classificatório entre o bom e o mal diante do rendimento. Com isso:

Dar nota não é avaliar, fazer prova não é avaliar, registrar notas ou fazer boletins não é avaliação. Significados em demasia são atribuídos à palavra avaliação: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do todo do aluno (HOFFMANN, 2014, p.19).

Avaliação da aprendizagem vai muito além das notas adquiridas, ela precisa estar voltada para o processo de transformação do aluno com a aprendizagem e não só com os julgamentos de valores e seletividade entre os rendimentos. O conceito de avaliação deve ser bem empregado em sua prática e não deve ser mal interpretado, ao passo que o desempenho do aluno é notoriamente afetado.

Assim sendo, avaliação da aprendizagem se fortalece quando o envolvimento é contínuo em prol do objetivo: aprendizagem do aluno:

Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno do educador, do sistema, do confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja esse teórico (mental) ou prático (SANT'ANNA. 2014, p. 31).

Analisando ainda os conceitos, temos a compreensão de que a tarefa de avaliar cabe alternativas que faz desse processo um fator indispensável no desenvolvimento cognitivo do aluno, visto que, segundo a autora supracitada, a mudança do comportamento se faz tão importante tal como o rendimento, uma vez que esses estão atrelados intimamente, isto é, a avaliação da aprendizagem é uma parte do processo educacional e seu mecanismo para se chegar aos resultados esperados vão além da aferição e medição do comportamento.

Portanto, avaliação da aprendizagem visa as mudanças de comportamentos e os fatores de tais mudanças, isso quer dizer que a grande preocupação é saber se o aprendizado está rendendo, de outro modo: “A avaliação é um processo destinado a verificar o grau em que as mudanças comportamentais estão ocorrendo (...). A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos” (HOFFMANN, 2014, p.51). Dessa forma a avaliação da aprendizagem é uma forma de avaliação dos comportamentos diante do conhecimento oferecido.

Com base nisso, podemos afirmar que avaliação da aprendizagem é um acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno e seus comportamentos diante do que será avaliado. Essas colocações são de responsabilidade global, isto é, um dever social. Um breve diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu contexto histórico e pela legislação, amplia e dialoga com todo o território Nacional.

Avaliação da Aprendizagem na perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Para iniciarmos esse consenso devemos entender que a educação é um processo de transformação contínua, ou seja, está em constante progresso, ao passo que a sociedade muda e educação muda com ela. A LDB, com sua proposta de ordenação nacional e progressividade social vai ganhando corpo e novas perspectivas, com uma proposta de avaliação somativa, como destaca seu artigo 39:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diploma de conclusão de curso. § 1º Na avaliação de aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação questões e autoridade de julgamento. § 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de proferes do próprio estabelecimento, e se este for particular, sob fiscalização de autoridades competentes (BRASIL, 2020).

Podemos verificar que segundo o do texto que a avaliação da aprendizagem acontecia de forma seletiva, ou seja, em caráter quantitativo: a nota e resultados ficavam frente aos aspectos das aprendizagens, dando uma maior importância para o próprio exame escolar do que o acompanhamento do aluno em relação sua aprendizagem. Desse modo, o conhecimento obtido pelo aluno teria um único fim: os exames escolares. Avaliar aspectos quantitativos apenas para resultados de dados, faz do conhecimento um fator momentâneo, gerando um despertar para o exame e não para a aprendizagem.

Avaliando a progressão cronologia da LDB em relação a avaliação da aprendizagem, a Lei nº 9.692 de 11 de agosto de 1971 nos que:

ART. 14 – A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regional, a cargo dos estabelecimentos, compreendo a avaliação do aproveitamento e a apuração a assiduidade. § 1.º – Na avaliação do aproveitamento a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e s resultados obtidos o perito letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida. § 2.º – O aluno do aproveitamento insuficiente poderá obter a aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

Este artigo percebe a avaliação com base num diagnóstico, algo constatado progressivamente, não tem como foco um número, mas um conhecimento centrado na

subjetividade do aluno. Nota-se que há um certo cuidado com resultados obtidos quando as relações quantitativas começam a ser analisadas de forma qualitativa, isto é, a avaliação ganha uma proposta mais qualitativa dando ao aluno ainda mais oportunidade enquanto seu aproveitamento escolar. Segundo a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu art. 24, verificamos que:

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e a acumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas finais.

Avaliação da aprendizagem não pode ser confundida com uma preparação para a prova ou obtenção de notas escolares, já que a aprendizagem e desenvolvimento do aluno não tem como fim apenas alcançar o ano letivo seguinte. Demo (2004, p. 24) afirma que é “função precípua do professor cuidar da aprendizagem do aluno, com afinco, dedicação, continuidade e persistência”. Ou seja, a avaliação vai para além dar uma nota, precisa ser processual e diagnóstica afim de obter resultados mais fidedignos possíveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aponta que toda a comunidade escolar é responsável de forma coletiva na produção de suas propostas como também no cumprimento das mesmas. A LDB no mesmo artigo trata do cuidado com aprendizagem dos alunos, ao se colocar como zelo, deixa explícito como a Lei exige seu cumprimento, assim como o professor e todos os docentes responsáveis devem se utilizar dos conceitos teóricos e práticos para um melhor engajamento e a tomada de consciência.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos (LDB, 2016, p.10).

Falar de avaliação é uma forma de aceitar que a escola ainda é a instituição responsável por tais índices que avaliam o rendimento do aluno como um todo e em todo território Nacional. No próximo tópico veremos que avaliação da aprendizagem passa por vários tipos: diagnóstica, formativa e somativa.

Tipos de avaliação da aprendizagem

Existem alguns tipos de avaliações, umas com uma concepção quantitativa outras qualitativa. Um exemplo de avaliação qualitativa é a diagnóstica, cujo objetivo é levantar aspectos reais das situações de aprendizagem dos alunos, ou seja, identifica e fornecer dados ao professor por meio de uma sondagem antecipada ou adiantada das situações de preliminares ou não. Nesse tipo de avaliação o professor também constata o seu planejamento de ensino, dessa forma, ajuda o aluno a se manter coeso em relação a aprendizagem e a verificar seus próprios métodos, ou seja,

Visa determinar a presença ou a ausência de conhecimentos e habilidades, inclusive buscando detectar os pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite averiguar as causas de repetidas dificuldades de aprendizagem[...] O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas (SANT'ANA, 2014, p. 32-33).

Observa-se que nesse tipo de avaliação direciona o professor para uma melhor análise de como se encontra o aluno e como poderemos prosseguir com o processo de desenvolvimento das aprendizagens. Se contraponto a avaliação supracitada existe a avaliação somativa. Esse tipo de avaliação se desenvolve num contexto quantitativo, sendo ao aluno divulgado apenas seus resultados classificatórios. “A avaliação somativa é uma avaliação muito geral, que serve como ponto de apoio para atribuir notas, classificar o aluno e transmitir os resultados em termos quantitativos, feita no final de um período” (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983, p. 100). Ou seja, os alunos têm seus estudos aplicados em testes, esses serão convertidos em nota.

Indo de encontro com essa concepção Pimenta e Lima (2011) destaca ainda que algumas políticas governamentais de formação de professores investem recursos financeiros em programas de formação que têm como finalidade capacitar os docentes para educar através da perspectiva de resultados, ou seja, quanto mais técnicas e métodos souberem, melhor para o rendimento escolar dos alunos e para os resultados da escola. Com isso, adotam avaliações que visam gerar dados quantitativos em levar em consideração a qualidade do ensino e da aprendizagem que é ofertado.

Já a avaliação formativa é um tipo de avaliação que busca um acompanhamento de forma mais direta aos processos de aprendizagem dos alunos.

É semelhante a avaliação diagnóstica, no entanto, ela se profunde mais na ação pedagógica em que o agente educacional busca uma relação com os processos de aprendizagem. A avaliação formativa sempre se apresenta em um formato de feedback, uma devolutiva do processo de construção da aprendizagem na perspectiva de uma relação constante entre aluno-professor-aluno. Vejamos que:

Uma avaliação mais formativa não toma menos tempo, mas dá informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, alimenta diretamente a ação pedagógica, ao passo que o tempo e a energia gastos na avaliação tradicional desviam da invenção didática e da inovação (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Percebemos na visão do autor que a avaliação formativa requer um cuidado mais próximo do professor com a aprendizagem do aluno, demandando uma ação pedagógica mais interativa e dinâmica. Observando os três tipos de avaliações aqui citadas, é fundamental salientar que dentro da ação pedagógica, o professor deve associá-las e introduzi-las na conjuntura que se apresenta o ato de avaliar, ou melhor, todos os tipos citados de avaliação são válidos para o contexto no qual se exige a forma de avaliar o aluno. No entanto, entendemos que a avaliação formativa é aquela que dá subsídios concretos para o professor avaliar o processo de construção do conhecimento do aluno de forma gradual.

Avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa

Se a finalidade da educação também é o pleno desenvolvimento do educando, a avaliação de aprendizagem tem um papel fundamental nesta ação, pois é através dela que o aluno entende seu lugar na construção do conhecimento. Falar em avaliação formativa é entender que essa forma de avaliar requer uma prática sistematizada do ensino para com o aluno, isto é, a ação formativa dialoga diretamente com aspectos didáticos-pedagógicos, de outro modo:

A ideia de avaliação formativa sistematiza o funcionamento, levando o professor observar metodologicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e suas situações didáticas que propõem, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999, p. 4).

Dessa forma, a avaliação formativa tem aspectos didáticos que orientam o seu trabalho a fim ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver através de uma ligação direta com o educando. Esse tipo de avaliação produz uma ação individualizada através da didática do professor, como afirma Libâneo (2017) a didática no contexto de avaliação tem como função cumprir com os objetivos da educação escolar, como também apresentar condições aos alunos participação ativa a sociedade. Dessa forma, a didática e a avaliação da aprendizagem precisa estar a serviço de uma prática social transformadora, contribuindo para um conhecimento crítico fundamental para que o aluno possa enfrentar as exigências da sociedade.

Partindo do exposto acima, faz-se necessário pensar em uma avaliação que proporcione mudanças significativas na formação do discente, que possibilite o mesmo ser protagonista na construção do seu conhecimento de forma crítica e reflexiva. O professor deve ser um mediador na aprendizagem, tendo como base um conhecimento pautado na relação entre teoria e prática. Para tanto, todos os professores precisam desempenhar seu papel social na sala de aula levando em consideração seus saberes e os contextos históricos em que foram constituídos. Dessa forma, estará assumindo uma postura crítica e reflexiva diante da complexidade do processo educativo.

É através do exercício reflexivo da sua ação que o professor poderá formar cidadãos capazes de intervir na sociedade de forma significativa. Para tanto, sua didática precisa ter como base a dialogicidade, possibilitando ao aluno a aprender através dos diálogos, daí a necessidade de uma avaliação processual e formativa. “A avaliação formativa é sobretudo interativa, desenvolvendo-se a par e passo com as atividades com as atividades de aprendizagem e a reflexão sobre essas, isto é, no cotidiano da sala de aula” (SANTOS, 2016, p.641).

Quando um aluno é avaliado de forma formativa, o professor passa a trabalhar em cima das aprendizagens afetivas, isso acontece quando os défices são identificados e superados através da ação direta do professor durante as atividades diárias.

Análise dos dados: um estudo das falas dos sujeitos

A primeira pergunta buscou conhecer a avaliação da aprendizagem na concepção dos entrevistados. Todos os professores concordam que a avaliação da aprendizagem é uma ferramenta que auxilia o aluno na construção do seu conhecimento. Dessa forma, destacamos a fala trazida pelo professor (A): “A avaliação de aprendizagem é uma ferramenta usada para avaliar o processo de ensino-aprendizagem de forma diagnóstica, ou seja, para verificar o que foi aprendido, de qual forma foi aprendido”. O entrevistado aponta a avaliação diagnóstica como

uma leitura dos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento, isto é, avalia o que foi aprendido e como foi aprendido.

Já a professora (D) relata que avaliação da aprendizagem “É o ato de refletir os resultados obtidos após certo período ou quantidade de conteúdo ministrado. Também envolve verificar a eficiência da metodologia empregada”. Essa fala nos faz pensar na necessidade de o professor fazer uso de diversos tipos de avaliação que conduzam a um resultado qualitativo, que aborde os conhecimentos dos alunos de forma integral e não fragmentando.

Sendo assim Demo (2004) reforça a necessidade de uma avaliação construtiva e reflexiva que ocorra de dentro para fora, baseado num processo de aprendizagem reconstrutivo, interpretativo ou hermenêutico. Sendo o aluno protagonista e condutor do seu próprio conhecimento, sem copiando e devolvendo de modo reprodutivo esse conhecimento.

Questionamos no segundo item qual a concepção de avaliação adotada nas escolas em que os seguintes entrevistados lecionam. Os mesmos relatam que a escola trabalha de maneira somativa e diagnóstica em suas práticas, como relata a professora (C), que relata sua experiência entre com as avaliações:

A escola em que trabalho faz uso de várias modalidades avaliativas. Normalmente no início do ano fazemos um levantamento de dados da turma de cada professor e com isso nos deparamos com os processos avaliativos feitos no ano anterior, tentando assim mensurar o perfil de cada estudante, para assim atuar e traçar melhores planos pedagógicos. Também observamos em sala os rendimentos, interação e aproveitamentos de cada aluno nas atividades propostas, sejam trabalhos gráficos ou de participação. E por fim, especificamente nas turmas do Fundamental, executamos atividades complementares (as chamadas "provas") para também observamos a evolução desse aluno. Então acredito que passamos por vários perfis de avaliação (a somativa, cooperativa, escrita, diagnóstica...)

Tais modelos de avaliação buscam classificar e compreender através das observações e aproveitamento dos alunos durante seu processo de aprendizagem. Ao se trabalhar com vários tipos de avaliação, o professor consegue realizar vários tipos de atividade e avaliações. Devemos salientar que mesmo as avaliações tradicionais como “provas” pode ser aplicada de uma forma diagnóstica, todavia, cabe o professor saber utilizar desse instrumento. Todos as formas de avaliar são relevantes, desde que utilizadas de forma adequada. Luckesi (2011) reforça essa concepção quando diz que é preciso colocarmos a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social.

No terceiro questionamento buscou-se saber dos entrevistados quais os tipos de avaliações que os mesmos se utilizam em sala de aula.

O professor (D) afirma que trabalha com a avaliação “formativa e somativa, mas gostaria usar a diagnóstica também, mas não há uma gestão preocupada com isso na escola onde atuo. Como ministro aulas particulares também, experimento essa modalidade de avaliação e sei o quanto é importante”. Sabemos que muitas instituições de ensino ainda visam uma avaliação tradicional de ensino, engessando o processo de ensino-aprendizagem e impondo aos docentes técnicas de avaliações somativas, como a prova ou arguição.

Por sua vez o professor (B) aponta que faz “avaliações antes do conteúdo para saber o que ele já sabe previamente, avalio no meio do conteúdo aproveitando para interferir para resoluções de dificuldade e, no final do conteúdo, avalio para conferir se as habilidades da matéria foram adquiridas”.

Esse processo de avaliação processual contribui para que o docente conheça o que de fato o aluno aprendeu e o que precisa aprender, possibilitando o docente a intervir no aprendizado do aluno de forma efetiva, como nos aponta Hoffmann (2014):

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a progredir sempre (p. 47).

Portanto, cabe ao professor tornar o aluno protagonista do seu conhecimento, respeitando seus caminhos da aprendizagem e a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional.

Em continuidade, o quarto questionamento aponta a concepção dos entrevistados acerca da avaliação formativa. Todos os participantes conhecem, executam e ressaltam a importância da mesma no processo de aprendizagem, destacando a fala do professor (A) quando fala que “Sim, a avaliação formativa é um processo avaliativo que faz uso de diferentes práticas para o auxílio do contínuo processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a práxis das práticas metodológicas e conhecimento sobre o aluno e sua construção do conhecimento”. A avaliação formativa visa o acompanhamento de forma ativa, interativa e continua do o aluno, avaliando e reavaliando aspectos da aprendizagem, de outro modo, como destaca o professor (B) “Avaliação formativa é a avaliação mais correta para os alunos obterem melhor embasamento dos seus conhecimentos sobre o conteúdo aplicado” Ou seja, a avaliação formativa como política de avaliação oferece um olhar, crítico, contínuo e analítico.

Para Luckesi (2011) a avaliação da aprendizagem precisa ser um ato amoroso que acolha o aprendiz de forma interativa e inclusiva, nunca impositiva. Todavia, para que isso aconteça é preciso entender a avaliação como um processo de transformação coletiva, possibilitando uma interação direta entre professor e aluno, onde o primeiro está sendo acompanhado em seus processos e o segundo como um ser que busca por meio da avaliação repensar sobre suas práticas existentes.

No último questionamento buscamos saber como os sujeitos trabalham a avaliação formativa em sala de aula. Os professores relatam que a avaliação formativa auxilia como um todo, porém, esse tipo de avaliação não é muito aplicada nas escolas, como relata o professor (B) “na medida do possível tento trabalhar, pois a educação as vezes cobra muitas coisas para demonstração de dados e contabilizar ranking de melhores, isso influencia e as vezes não contribuí, mais fazemos o possível”. As buscas pelos resultados fazem com que o trabalho do professor seja limitado as notas e certificações. O professor (D) relata como avaliação formativa acontece em sua prática docente no dia a dia. “Temos critérios preestabelecidos que são observados cotidianamente e relatados posteriormente em diários da professora. Semanalmente essas observações são refletidas em grupo e são tomadas decisões baseadas nessas informações”.

A avaliação formativa acontece por meio de observações constantes das atividades dos alunos e com isso, os professores tomam decisões de forma direta e objetiva com cada um dos alunos. Segundo Luckesi (2011), avaliações somativas como prova/exames implicam em julgamentos errôneos, com conseqüente exclusão”. O professor precisa ter autonomia para colocar em prática aquilo que acredita ser fundamental para a formação do seu aluno, promovendo uma avaliação que de fato ofereça possibilidades de crescimento ao docente. Ao se tornar um profissional reflexivo e crítico, o docente irá construir sua identidade baseada numa construção coletiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem numa perspectiva formativa está associada a um processo contínuo que deve diagnosticar as dificuldades dos alunos para propiciar ao professor estratégias que garantam a qualidade do aprendizado.

Os resultados registram que a avaliação da aprendizagem é um processo relevante não só na construção do conhecimento e cognitivo do discente, mas também no desenvolvimento de uma prática pedagógica transformadora. Portanto,


para que possamos garantir sucesso nos resultados da avaliação, é preciso considerarmos uma prática significativa e contextualizada que contribua para uma proposta reflexiva da educação.

Os sujeitos da pesquisa apontaram como principais dificuldades encontradas durante as avaliações o enfoque quantitativo que as escolas dão para as mesmas, supervalorizando a nota como principal elemento avaliador. Todavia, devemos considerar outras formas de avaliação que perpassem pelo processo de aprendizagem de uma forma contínua, como as avaliações formativas e diagnósticas. Essas avaliações, além de contribuir para o planejamento pedagógico do professor, possibilitará que o aluno refletia sobre aquilo que está aprendendo de forma contextualizada e dinâmica, pois lida diretamente com relações sociais de educação.

A avaliação da aprendizagem é um processo pelo qual todos os discentes inclusos no contexto de educação estão predispostos a serem submetidos. Daí a necessidade do professor se fazer-se presente no fortalecimento das relações, possuindo autonomia no desenvolvimento de um processo avaliativo condizendo com seu planejamento. Vale ressaltarmos que as escolas não podem engessar o processo formativo de seus alunos através de avaliações que não condizem com a proposta de ensino-aprendizagem que está determinada no projeto político pedagógico vigente.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLOOM, Benjamin S.; HASTING, Thomas e MADDAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Editora Pioneira, 1983.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> 16 de julho 2020.
- BRASIL: **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 13. ed. Brasília: câmara dos deputados, 2016.
- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro, GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44º Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22º ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens**. São Paulo: Artmed, 1999.



PIMENTA, Selma G. LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
SANT' ANNA, I, M. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. 17. ed.
Petrópolis: Vozes, 2014.
SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica:
uma impossibilidade ou um desafio? **Ensaio**, Rio de Janeiro. v.24, n.92, p 637-669, jul, 2016.

AVALIAÇÃO DA DEMANDA PELO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REGIÃO DA COMCAM/PR

Andrea Geraldi Sasso ¹
Sandra Garcia Neves ²

RESUMO

Dados estatísticos analisados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do e-MEC referentes aos anos de 2015 a 2019, demonstram o aumento do número de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede básica de ensino regular e o aumento da demanda pelo curso em nível de graduação de licenciatura em Educação Especial. Como recorte de um projeto de pesquisa realizado na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-campus de Campo Mourão), nosso objetivo é demonstrar o impacto da queda da demanda pelo curso de licenciatura em Pedagogia e o aumento do interesse pelo curso de graduação de licenciatura em Educação Especial na região da COMCAM/PR. Nesse estudo apresentamos uma investigação de caráter quanti-qualitativo e de cunho bibliográfico. Destacamos, por fim, a necessidade da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR-campus de Campo Mourão), discutir a oferta do curso de graduação em Educação Especial como modalidade presencial.

Palavras-chave: Avaliação da demanda, Licenciatura em Educação Especial, Licenciatura em Pedagogia, Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

A região denominada de Comunidade dos Municípios da Região de Campo Mourão (COMCAM/PR), é composta por vinte e cinco municípios, sendo eles: Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Boa Esperança, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Goioerê, Iretama, Janiópolis, Juranda, Luiziana, Mamborê, Moreira Sales, Nova Cantu, Peabiru, Quarto Centenário, Quinta do Sol, Rancho

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD-UNESPAR), Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Diversidade e Cultura (GEPEDIC/CNPq), Especialização em EAD e as Tecnologias Educacionais (UniCesumar, 2015), Psicopedagogia Institucional (UniCesumar, 2016), Educação Infantil e Alfabetização (FATEC, 2016), Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva com ênfase em AEE (FATEC, 2017), Graduação em Pedagogia (UNESPAR/Campo Mourão/PR, 2013) e graduanda em Psicologia pela Faculdade União de Campo Mourão (Unicampo). E-mail: dreasasso@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Unespar-Campus de Campo Mourão. E-mail: sandragarcianeves3@gmail.com.

Alegre D'Oeste, Roncador, Terra Boa e Ubitatã.

Na região da COMCAM/PR, existem duas instituições públicas de Ensino Superior (IES): a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), ambas situadas no município de Campo Mourão/PR. Apenas a UNESPAR oferta o curso de licenciatura em Pedagogia, sendo este, ofertado na modalidade presencial nos períodos diurno e noturno.

Esse estudo faz parte de um projeto de pesquisa que desenvolvemos acerca da avaliação da demanda pelo curso de graduação de licenciatura em Educação Especial na região da COMCAM/PR e, com possibilidade de ser ofertado na UNESPAR (campus de Campo Mourão). Justificamos nosso estudo por considerarmos o aumento da demanda na rede regular de ensino da Educação Básica por crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e, de igual maneira, o aumento pela demanda pelo curso de graduação em Educação Especial na região. Destacamos que a oferta dessa licenciatura pela UNESPAR/Campo Mourão) atenderá a demanda pela formação de profissionais na área.

Diante desse contexto, nosso objetivo é demonstrar o impacto da queda da demanda pelo curso de licenciatura em Pedagogia e o aumento do interesse pelo curso de graduação de licenciatura em Educação Especial na região da COMCAM/PR. Para isso, contextualizamos os marcos legais que envolvem a Educação Especial e Inclusão; a análise de dados estatísticos sobre o aumento do número de matrículas de alunos/as inclusos nas salas regulares de ensino, o aumento do número de matrículas nas Classes Exclusivas da Rede Regular de Educação Básica (representada nesse artigo pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae), o aumento pela demanda pelo curso de graduação de licenciatura em Educação Especial e a queda no número de estudantes que buscam a formação em Pedagogia na modalidade presencial na UNESPAR/Campo Mourão, bem como, as considerações finais.

METODOLOGIA

Este artigo faz parte de um projeto de pesquisa desenvolvido na UNESPAR/Campo Mourão intitulado “Avaliação da demanda pelo Curso de Graduação em Educação Especial em Campo Mourão e região”, iniciado em 2019 e com período de vigência previsto até 2021. Para levantamento e apresentação dos dados e resultados preliminares, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo e de cunho bibliográfico.

Para o projeto de pesquisa, de modo geral, consideramos dados produzidos e publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca da população

estimada, Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) e Escolarização dos municípios que compõem a COMCAM/PR.

No tocante à demanda pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino da Educação Básica na região da COMCAM/PR, consideramos as Sinopses Estatísticas dos últimos cinco anos, de 2015 a 2019, produzidas e publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). Também utilizamos dados referentes ao número de matrículas das classes regulares e das classes exclusivas de Educação Especial (Apae) da Educação Básica. Especificamente citamos os números de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superlotação, do município de Campo Mourão (2015-2019).

Referente a diminuição da demanda pela licenciatura em Pedagogia na UNESPAR/Campo Mourão, utilizamos dados dos Relatórios de inscrições do Concurso Vestibular e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e relação candidato/vaga. Ainda mais, quanto ao aumento da oferta do curso de graduação de licenciatura em Pedagogia por instituições particulares de Ensino Superior presentes no município de Campo Mourão/PR e do aumento da oferta do curso de graduação de licenciatura em Educação Especial, utilizamos o Cadastro e-MEC.

Para este artigo, os dados apresentados são um recorte do projeto de pesquisa. A seguir iremos contextualizar os marcos legais (internacionais e nacionais) que envolvem a Educação Especial e Inclusão e análise de parte dos dados estatísticos já levantados.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO: MARCOS LEGAIS

As discussões sobre Educação Especial e Inclusiva no Brasil foram pautadas por movimentos de grupos organizados por pessoas com deficiência desde os anos de 1979, antes dos marcos legais do poder público. Em 1980, ocorreu em Brasília o primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Neste evento participaram pessoas com diversas deficiências e vindas de várias partes do país. O evento é considerado um marco, por ter sido organizado e representado por pessoas com deficiência e não por especialistas (DEIMLING, MOSCARDINI, 2012).

Durante a década de 1980, novas iniciativas e organizações começaram a surgir, tais

como: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Integração de Surdos e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil. Como resultado desses movimentos, o Governo Federal estruturou políticas públicas, bem como, o processo de início das instituições de Educação Especial. Diante do contexto e do “[...] envolvimento crescente dos governos, dos grupos comunitários, dos pais, e, em particular, das organizações dos sujeitos com deficiência, que exigiam que a educação fosse, de fato, universalizada, foram realizados eventos mundiais em prol da oferta de uma educação de qualidade para todos” (DEIMLING, MOSCARDINI, 2012, p. 5).

Na década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) organizou dois eventos. O primeiro foi realizado em Jomtien, na Tailândia, a chamada “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, responsável pela “Declaração Mundial de Educação para Todos” e, em 1994 ocorreu o segundo evento, em Salamanca, na Espanha, a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, do qual originou a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. Os eventos tiveram como metas para efetivação da educação básica de maneira universal, para que todos tivessem as oportunidades educativas voltadas as suas necessidades de aprendizagem (DEIMLING, MOSCARDINI, 2012).

Foi a partir desses documentos, que no Brasil, houve a elaboração de políticas para Educação na perspectiva da Educação Inclusiva, voltadas para o direito de todos os cidadãos brasileiros. Temos como marcos legais que respaldam a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF-1988) que garante também a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como dever do Estado; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990); a Política Nacional de Educação Especial (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (1998); Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) e, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Para este tópico de discussão teórica, apresentaremos alguns dos marcos legais supracitados no campo internacional e das políticas públicas no âmbito nacional, com foco na garantia de educação para todos/as e educação inclusiva com ênfase na formação a nível de graduação para Educação Especial.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), um dos marcos

internacionais, considera “[...] 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 [...]” (DUDH, 1948, p. 2). Em assembleia geral, foi proclamado entre outros direitos, “todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito” (DUDH, 1948, p. 14). Em consonância com a temática, posteriormente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998, p. 2) proclama que,

cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, - cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, - os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, - as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, - as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo- qualidade, de todo o sistema educativo.

No contexto nacional, a CF (1988, p. 1) instituiu, no Artigo 205 que “a educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Por consequência, a LDBEN (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), instituiu no Artigo 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1), e define a Educação Especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 1).

Segundo a Secretaria de Educação Especial, a inclusão tange ao “[...] respeito à diversidade, efetivado no respeito às diferenças, impulsiona ações de cidadania voltadas ao

reconhecimento de sujeitos de direitos, simplesmente por serem seres humanos”. Além disso, “suas especificidades não devem ser elemento para a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim, devem ser norteadoras de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltadas para a construção de contextos sociais inclusivos” (SEESP, 2004, p. 7).

Especificamente quanto a inclusão da pessoa com necessidades educativas especiais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destina-se “[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). Em complemento, citamos que, referente ao direito à educação,

[...] constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 1).

Complementarmente, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2019) define a Educação Especial como, “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (MEC/SECADI, 2019, p. 11).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC-SECADI, 2019, p. 1), traz que “o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Além disso, considera que a Educação Inclusiva,

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (*sic*) (MEC-SECADI, 2019, p. 1).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusão é “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais” (MEC/SECADI, 2019, p. 10). Esse objetivo deve garantir:

- Transversalidade da educação especial desde da educação infantil até a educação superior;
 - Atendimento educacional especializado;
 - Continuidade da escolarização dos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunidade e informação; e
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas
- (MEC/SECADI, 2019, p. 10).

A Lei n.º 13.005 que aprovou o PNE (2014-2024), estabeleceu no artigo segundo, dentre suas diretrizes, “II – universalização do atendimento escolar”, a “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, “IV – melhoria da qualidade da educação” e a “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 1).

O Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, ao apresentar o atual contexto da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino, traz que “a falta de um apoio pedagógico a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola: muitas vezes as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e, fazer um bom atendimento, o que é uma forma de discriminar” (MEC/SEESP, 2004, p. 3).

Quanto às estratégias a serem estabelecidas pelos entes federados, a Lei n.º 13.005 instrui que “III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 1). Referente às metas do PNE (2014-2024), a Meta 1 de “[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 1). Dentre as estratégias dessa meta, encontramos a referente à “[...] promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” e,

[...] priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014, p. 1).

A meta “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 1). Essa meta traz como estratégia,

desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014, p. 1).

Quanto a efetivação das metas, julgamos necessário informarmos que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (MEC/SECADI, 2019, p. 13). Cabe destacarmos, conforme dispõe a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusão, que,

essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC/SECADI, 2019, p. 13).

Referente à formação do educador, a LDBEN (1996) assegura que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, “III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino superior capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 1).

Quanto à construção da inclusão na área educacional, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, no âmbito técnico-científico traz que “a formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são

essenciais para a efetivação da inclusão” (MEC/SEESP, 2001, p. 31). Em complemento, as Diretrizes dispõem que:

são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolvem competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos [...] (MEC/SEESP, 2001, p. 32).

Por fim destacamos que o segundo parágrafo do artigo 58, da LDBEN (1996) traz que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Após essa breve discussão teórica do tema, apresentamos alguns resultados e discussões parciais da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após apresentarmos os marcos legais e conceituais da Educação Especial e Inclusiva, com ênfase na inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino da Educação Básica, apresentamos a seguir, apontamentos do recorte de dados realizados sobre a temática e do objetivo traçado para este artigo. Para isso, apresentaremos quadros com as informações a serem analisadas teoricamente.

No quadro 1, constam os percentuais de matrículas das Classes Comuns de Educação Especial da Educação Básica dos municípios da COMCAM/PR referentes aos anos de 2015 a 2019. Ao considerarmos, por exemplo, os percentuais de matrículas comparativamente entre os anos de 2015 e 2019, os municípios que apresentaram maior redução foram: Farol, com 0,52%, Luiziana e Quarto Centenário, ambos com 0,61%. Já os municípios que apresentaram aumento do número de matrículas foram: Boa Esperança, com 1,46%, Fênix, com 1,56% e Ubitatã, com 1,57%. A média anual para os municípios da COMCAM/PR para o mesmo período foi de 0,30%.

Quadro 1 – Percentuais de matrículas das Classes Comuns de Educação Especial da Educação Básica dos municípios da COMCAM/PR (2015-2019)

Municípios	2015	2016	2017	2018	2019	2015-2019
Altamira do Paraná	12	9	9	6	6	-0,5%

Araruna	72	79	103	104	92	0,27%
Barbosa Ferraz	69	61	67	66	74	0,07%
Boa Esperança	15	20	21	31	37	1,46%
Campina da Lagoa	62	83	91	89	55	-0,11%
Campo Mourão	289	316	358	376	312	0,07%
Corumbataí do Sul	18	16	16	16	26	0,44%
Engenheiro Beltrão	76	80	81	83	76	0%
Farol	21	23	27	25	10	-0,52%
Fênix	25	35	51	48	64	1,56%
Goioerê	79	69	74	71	86	0,08%
Iretama	41	37	58	75	83	1,02%
Janiópolis	28	40	48	48	42	0,5%
Juranda	60	33	38	42	35	-0,41%
Luiziana	31	26	26	27	12	-0,61%
Mamborê	55	75	84	93	89	0,61%
Moreira Sales	33	31	35	44	59	0,78%
Nova Cantu	39	38	42	50	48	0,23%
Peabiru	52	74	93	103	89	0,71%
Quarto Centenário	26	16	19	15	10	-0,61%
Quinta do Sol	21	20	21	25	19	-0,09%
Rancho Alegre D'Oeste	8	8	7	6	10	0,25%
Roncador	58	68	81	84	69	0,18%
Terra Boa	54	58	66	93	91	0,68%
Ubiratã	104	139	213	249	268	1,57%
COMCAM	1348	1454	1729	1869	1762	0,30%

FONTE: INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2015-2019. Adaptado pelas pesquisadoras.

Se considerarmos, para o mesmo período, 2015-2019, o número de matrículas das Classes Exclusivas de Educação Especial da Educação Básica (Apae) dos municípios da COMCAM/PR, observamos uma variação. Citamos por exemplo, que o maior aumento percentual de matrículas ocorreu no município de Altamira do Paraná, com 0,65%, e, a maior diminuição no município de Farol, com -0,83%.

Referente ao número de matrículas nas Classes Exclusivas, ao considerarmos os anos de 2015 e 2019, verificamos que o município de Altamira do Paraná foi o que apresentou maior índice, de 23% para 38%, ou seja 0,65% enquanto que o município de Farol, apresentou menor índice, ou seja, de -0,83% apesar do número reduzido de matrículas que foi de 6 para 1.

Quadro 2 – Número de matrículas das Classes Exclusivas de Educação Especial da Educação Básica dos municípios da COMCAM/PR (2015-2019)

Municípios	2015	2016	2017	2018	2019	2015-2019
Altamira do Paraná	23	29	20	34	38	0,65
Araruna	89	80	81	80	76	-0,14
Barbosa Ferraz	122	127	126	113	116	-0,04

Boa Esperança	-	-	-	-	-	0
Campina da Lagoa	120	135	129	118	122	0,01
Campo Mourão	395	422	406	416	417	0,05
Corumbataí do Sul	-	-	-	-	-	0
Engenheiro Beltrão	59	49	70	84	60	0,01
Farol	6	4	3	1	1	-0,83
Fênix	43	55	53	55	52	0,20
Goioerê	179	183	190	206	203	0,13
Iretama	108	95	93	87	81	-0,25
Janiópolis	98	98	106	112	109	0,11
Juranda	40	42	40	43	39	-0,02
Luiziana	-	7	9	9	12	0
Mamborê	65	58	49	57	59	-0,09
Moreira Sales	59	62	66	73	69	0,16
Nova Cantu	52	53	58	58	61	0,17
Peabiru	131	120	106	120	116	-0,11
Quarto Centenário	2	3	5	4	3	0,5
Quinta do Sol	28	24	30	36	28	0
Rancho Alegre D'Oeste	-	-	-	-	-	-
Roncador	52	53	54	53	66	0,26
Terra Boa	64	68	66	74	73	0,14
Ubiratã	136	139	149	156	163	0,19
COMCAM	1871	1906	1909	1989	1964	0,04

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2015. Adaptado pelas pesquisadoras.

No quadro 3 apresentamos, a título de exemplo, o número de matrículas da Educação Especial em classes regulares, por tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, do município de Campo Mourão/PR. Destacamos que a maior incidência ocorreu na Deficiência Intelectual, com 140 alunos no ano de 2015, 139 alunos em 2016, 160 alunos em 2017, 164 alunos em 2018 e, 114 alunos em 2019. Apesar de apresentar o maior número de ocorrências no município, o percentual de matrículas de pessoas com Deficiência Intelectual apresentou, entre os anos de 2015 e 2019, um decréscimo de -0,18%. Diferentemente, o número de matrículas de pessoas com Autismo aumentou significativamente, ou seja, de 7 estudantes em 2015, para 68 estudantes em 2019.

Quadro 3 – Número de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por tipo de deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superlotação, do município de Campo Mourão/PR (2015-2019)

Ano	Baixa Visão	Surdéz	Deficiência Auditiva	Deficiência Física	Deficiência Intelectual	Autismo	Síndrome de Asperger	Altas Habilidades/Superdotação
2015	8	10	15	27	140	7	17	66
2016	13	14	11	24	139	13	22	73

2017	17	13	13	26	160	19	20	81
2018	20	12	16	25	164	28	19	87
2019	13	13	12	23	114	68	-	72
2015 - 2019	0,62	0,3	-0,2	-0,14	-0,18	8,71	-1	0,09

FONTE: INEP – Censo Escolar da Educação Básica, 2015-2019. Adaptado pelas pesquisadoras.

Destacamos que as menores ocorrências do número de matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por tipo de deficiência, do município de Campo Mourão/PR foram: Cegueira 5 (2015, 2016, 2017), 4 (2018) e 3 (2019), com média de - 0,4%; Deficiência Múltipla: 7 (2015), 1 (2016), 3 (2017, 2018) e 2 (2019), com média de - 0,71%.

Após apresentarmos os dados referentes à demanda pela inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino na região da COMCAM/PR, apresentamos alguns dados referentes ao Concurso Vestibular e ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) para avaliarmos a demanda pelo curso de licenciatura em Pedagogia na UNESPAR/Campo Mourão.

No quadro 4, apresentamos alguns dados acerca do número de inscrições do Concurso Vestibular da UNESPAR, com oferta de 20 vagas, e do SISU, também com oferta de 20 vagas, totalizando 40 vagas anuais para cada período (diurno e noturno), do curso de graduação em Pedagogia. Destacamos que para o ingresso no turno diurno, em relação de um ano para o outro, por exemplo, entre 2014-2015, houve um aumento de 17,96% do número de matrículas que reduziu para 6,61% entre 2015 e 2016; -20,26% entre 2016 e 2017; -33,06% entre 2017 e 2018; total de -47,35% entre os anos de 2014 e 2019. A relação candidato/vaga foi de 6,13 em 2014, para ingresso em 2015, para 3,23 em 2019 para ingresso em 2020.

Quadro 4 – Levantamento de inscrições do Concurso Vestibular e do SISU e relação candidato/vaga

Ano	2014/2015	2015/2016	2014-2015	2016/2017	2015-2016	2017/2018
Quantidade de Inscritos	245	289	17,96%	311	7,61%	248
Relação candidato/vaga	6,13	7,23		7,78		6,20
Ano	2016-2017	2018/2019	2017-2018	2019/2020	2018-2019	2014-2019
Quantidade de Inscritos	-20,26%	166	-33,06%	129	-22,29%	-47,35%

Relação candidato vaga		4,15		3,23		
------------------------	--	------	--	------	--	--

FONTE: UNESPAR-Campus de Campo Mourão, 2019, p. 1, adaptado pelas pesquisadoras.

No quadro 5, destacamos alguns dados do turno noturno do mesmo curso. Destacamos que, assim como ocorreu no turno diurno, o número de matrículas no curso de graduação em Pedagogia foi de 23,33% no ano de 2014 para ingresso em 2015; -3,86% em 2015; -10,04% em 2016; -16,96% em 2017; -29,84% em 2018; total de -37,86% entre os anos de 2014 e 2019, que são os anos de ingresso.

Quadro 5 – Levantamento de inscrições do Concurso Vestibular e do SISU e relação candidato/vaga

Ano	2014/2015	2015/2016	2014-2015	2016/2017	2015-2016	2017/2018
Quantidade de Inscritos	420	518	23,33%	498	-3,86%	448
Relação candidato vaga	10,50	12,95		12,45		11,20
Ano	2016-2017	2018/2019	2017-2018	2019/2020	2018-2019	2014-2019
Quantidade de Inscritos	-10,04%	372	-16,96%	261	-29,84%	-37,86%
Relação candidato vaga		9,30		6,53		

FONTE: UNESPAR-Campus de Campo Mourão, 2019, p. 1, adaptado pelas pesquisadoras.

Destacamos que, percentualmente, as matrículas do turno diurno diminuíram mais que as do turno noturno, ou seja, -47,35% diurno e -37,86% noturno, respectivamente. Um dos fatores que parecem contribuir para isso é o aumento da oferta pelo curso de graduação em Pedagogia, de curta ou longa duração, por IES particulares presentes no município de Campo Mourão/PR, preponderantemente, na modalidade de Educação à Distância (EAD).

Quadro 6 – Cursos de graduação de licenciatura em Pedagogia ofertados na modalidade EAD no município de Campo Mourão/PR

Instituição-IES	Sigla	Modalidade	Data de início
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Presencial	01/02/1999
Centro Universitário Integrado de Campo Mourão	-	Presencial	10/02/2005
Faculdade Educacional da Lapa	FAEL	A distância	15/08/2005
Universidade Santo Amaro	UNISA	A distância	17/10/2005
Universidade Paulista	UNIP	A distância	01/04/2006
Centro Universitário Internacional	UNINTER	A distância	06/09/2006

Centro Universitário Leonardo da Vinci	UNIASSELVI	A distância	01/10/2006
Universidade Salvador	UNIFACS	A distância	02/10/2006
Universidade CESUMAR	UNICESUMAR	A distância	12/03/2007
Universidade Cruzeiro do Sul	UNICSUL	A distância	04/02/2013
Centro Universitário SENAC	SENACSP	A distância	10/02/2014
Universidade Paranaense	UNIPAR	A distância	17/02/2014
Centro Universitário Dom Pedro II	UNIDOMPEDRO	A distância	20/08/2017
Faculdade Unina	-	A distância	18/10/2017
Centro Universitário Ingá	-	A distância	03/02/2018
Centro Universitário Cidade Verde	UNIFCV	A distância	19/02/2018
Centro Universitário Integrado de Campo Mourão	-	A distância	31/10/2018
Faculdade Católica Paulista	FACAP	A distância	29/07/2019

FONTE: e-MEC, 2020, p. 1.

Ao considerarmos os anos de 2018 e 2019, identificamos que tiveram início de oferta quatro cursos de graduação em Pedagogia e 3 cursos de graduação Educação Especial, ambas licenciaturas na modalidade EAD. Destacamos que somente no ano de 2018 teve início o primeiro curso de graduação de licenciatura em Educação Especial no formato EAD.

Se considerarmos os dados do Cadastro e-MEC, identificamos que, no ano de 2018, dois cursos de graduação de licenciatura em Educação Especial tiveram oferta iniciada: pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), em 01 de fevereiro e, pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), em 28 de maio, ambos na modalidade à distância. No ano de 2019, teve oferta iniciada pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNIFCV), em 18 de fevereiro também na modalidade a distância.

Após identificarmos as instituições de ensino superior que ofertam o curso de licenciatura em Educação Especial, a próxima etapa da pesquisa abará um estudo acerca dos motivos que levaram essas instituições a ofertarem esse novo curso, e detrimento, muitas vezes, do curso de licenciatura em Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados disponibilizados pelo INEP sobre o Censo Escolar e pelo Cadastro e-MEC acerca dos cursos de graduação no Brasil, nos possibilitou avaliar, mesmo que básica e amplamente, a oferta e a demanda pelo curso de licenciatura em Educação Especial. Ao avaliarmos os dados apresentados destacamos, por exemplo, que a oferta de tais cursos aumentou significativamente a partir do ano de 2018.

Concluimos, após a apresentação de todos esses dados, que tanto a demanda pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas Classes Comuns e

Exclusivas da Rede Regular de Educação Básica, quanto a oferta de cursos de licenciatura em Educação Especial foram, em ampla medida, ampliados, dentre outros motivos, posteriormente a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), em 2014.

Diante da contextualização legal das políticas públicas no que tange a Educação Especial e Inclusão, bem como a importância da demanda do curso de graduação em Educação Especial e a análise dos dados estatísticos, observamos que o aumento da procura por formação específica na área tema desse estudo, encontra-se no aumento de diagnósticos e atendimento das diferentes necessidades educacionais especiais. Esse aumento no número de diagnósticos e conseqüentemente de matrículas, tanto nas salas comuns (regulares) quanto nas salas exclusivas das Apaes relaciona-se, dentre outros fatores, ao fato de que, segundo a *American Psychiatric Association* (APA), é influenciado pelas questões culturais. Assim, por exemplo:

Transtorno mentais são definidos em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares. A cultura proporciona estruturas de interpretação que moldam a experiência e a expressão de sintomas, sinais e comportamentos que são os critérios para o diagnóstico. A cultura é transmitida, revisada e recriada dentro da família e de outros sistemas sociais e instituições. A avaliação diagnóstica, portanto, deve considerar se as experiências, os sintomas e os comportamentos de um indivíduo diferem das normas socioculturais e conduzem a dificuldades de adaptação nas culturas de origem e em contextos sociais ou familiares específicos. Os aspectos fundamentais da cultura relevantes à classificação e à avaliação diagnósticas foram levados em consideração durante o desenvolvimento do DSM-5 (APA, 2014, p. 14).

A percepção cultural do que é a doença, tem influenciado, sobremaneira, a forma e o número de diagnósticos. De acordo com a APA (2014, p. 14) “os limites entre normalidade e patologia variam em diferentes culturas com relação a tipos específicos de comportamentos”, e ainda, “os limiares de tolerância para sintomas ou comportamentos específicos são diferentes conforme a cultura, o contexto social e da família”. Desse modo, notamos que o aumento do número de pessoas com necessidades educacionais especiais incluídas na rede regular de ensino da Educação Básica, está diretamente influenciado por essa cultura, ou seja, pela identificação das síndromes e deficiências e, conseqüente, pela inclusão dessas crianças na Rede Regular de Ensino.

Concluimos por fim, que a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), em 2014; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

Deficiência que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015; o aumento da oferta de cursos de licenciatura em Educação Especial a partir de 2018; o aumento significativo da oferta do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade à distância, por instituições particulares de ensino superior; a necessidade de formação de professores para as salas de inclusão da Rede Regular de ensino; são fatores que nos permitem afirmar que necessidade e a importância da Unespar-campus de Campo Mourão, ofertar o curso de licenciatura em Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/df/.html?>. Acesso em: 21 jul 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Notas estatísticas**. Censo Escolar 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 10 nov 2019.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**: Cadastro e-MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 22 jul 2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 nov. 2019.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 set 2019.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria-geral, subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 nov 2019.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria-geral, subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n.º 13.143, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania. Acesso em: 22 jul 2020.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil, subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 set 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - a fundamentação filosófica.** Brasília: MEC/SECADI, 2004.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acesso em: 10 nov 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669_0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 nov 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Sistema de Seleção Unificada. **Relatórios da Edição Sisu 1º/2017.** Painel de chamada regular. (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Sistema de Seleção Unificada. **Relatórios da Edição Sisu 1º/2018**. Painel de chamada regular. (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Sistema de Seleção Unificada. **Relatórios da Edição Sisu 1º/2019**. Painel de chamada regular. (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Sistema de Seleção Unificada. **Relatórios da Edição Sisu 2015**. Painel de chamada regular. (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Sistema de Seleção Unificada. **Relatórios da Edição Sisu 2016**. Painel de chamada regular. (mimeo).

DEIMLING, N. M.; MOSCARDINI, S. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 12, 2012. Disponível em: < <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325/6177> > Acesso em: 06 de ago. de 2020.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-06935e2f-a297-4d3a-8417-08db8141c4a8>. Acesso em: 12 nov. 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2018-2022**. Paranavaí: UNESPAR, 2018. Disponível em: http://www.unespar.edu.br/a_unespar/institucional/documentos_institucionais/PDI_Unespar_final.pdf. Acesso em: 3 ago 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Concurso Vestibular 2014/2015**. (mimeo).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório de Relação Candidato/Vaga: Vestibular Unespar/2015-2016**. (mimeo).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório de Relação Candidato/Vaga (Homologadas)**. Vestibular Unespar/2017-2018. (mimeo).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório de Relação Candidato/Vaga (Homologadas)**. Vestibular Unespar/2018-2019. (mimeo).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ. **Relatório de Relação Candidato/Vaga (Homologadas)**. Vestibular Unespar/2019-2020. (mimeo).



AVALIAÇÃO DE HABILIDADES MATEMÁTICAS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ailton Barcelos da Costa¹
Alessandra Daniele Messali Picharillo²
Mariana Alcaraz Orta Gomes³
Nassim Chanel Elias⁴

RESUMO

O objetivo desse estudo foi avaliar o repertório de habilidades matemáticas nos conceitos de contagem e medida e testar a aplicabilidade do Protocolo de Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas (PRAHM) em estudantes com TEA com idades entre 4 e 12 anos e diferentes repertórios de linguagem. Participaram da pesquisa 18 crianças, com idades entre 4 e 12 anos, recrutados em Organizações Não-Governamentais de cidades de médio porte do interior do Brasil, todas com diagnóstico de TEA. Treze participantes tinham comunicação verbal e nenhuma outra deficiência associada. Dos demais cinco participantes, dois tinham o diagnóstico de Paralisia Cerebral e comprometimento da fala, dois tinham pouca comunicação verbal e um não apresentava comunicação verbal. Os resultados mostraram que, ao agrupar os participantes de acordo com desempenhos gerais, verificou-se que cinco participantes alcançaram desempenho geral maior que 80%, sete participantes alcançaram desempenho geral entre 50% e 80%, quatro participantes alcançaram desempenho geral entre 30% e 50%, um alcançou desempenho entre 10% e 30% e nenhum com desempenho menor que 10%. Para o participante que não apresentava comunicação vocal, não foi possível aplicar o PRAHM. Aqueles com pior desempenho tinham comprometimento da linguagem, o que pode afetar o desenvolvimento de habilidades matemáticas. Não foram constatadas dificuldades no manuseio do material concreto, evidenciando que seu uso compartilha um potencial para uso com alunos com TEA. Destaca-se também que o PRAHM não demonstrou qualquer problema na sua aplicabilidade, utilizado como instrumento de avaliação do repertório de entrada dos aprendizes com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial, Habilidades Matemáticas, Análise do Comportamento, Transtorno do Espectro do Autismo.

¹ Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, ailton.barcelos@ufscar.br;

² Doutoranda Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, picharilloalessandra@gmail.com;

³ Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, mariana.alcaraz@hotmail.com;

⁴ Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, nchamel@terra.com.br;

INTRODUÇÃO

A Matemática é considerada uma das disciplinas de grande dificuldade de aprendizagem por estudantes, devido, principalmente, à abstração dos conceitos envolvidos, estando relacionada a um alto índice de evasão e repetência escolar (BRASIL, 2010; CARMO; PRADO, 2004). Entretanto, o conhecimento e a aprendizagem matemática são fundamentais para uma vida adulta independente, pois extrapola o âmbito acadêmico, permitindo que o indivíduo possa sobreviver autonomamente e apresente resoluções de problemas na vida cotidiana (ROSENBLUM; HERZBERG, 2011).

Apesar da relevância da matemática, estudos demonstraram que de 5 a 7% de toda a população mundial enfrenta dificuldades com relação a esse aprendizado (BRANKAER; GHESQUIÈRE; DE SMEDT, 2013). No Brasil, Cruz, Bergamaschi e Reis (2012) afirmam que 67,5% dos alunos na faixa etária de 10 anos apresentaram dificuldades no aprendizado de matemática. Os autores sugerem que essas dificuldades estão relacionadas com as estratégias de ensino empregadas e se acentua com o passar dos anos escolares. Entretanto, o uso dos conhecimentos matemáticos por outros pode ser facilitador no processo de inclusão, seja em ambiente escolar ou outros ambientes sociais (MESQUITA; LIMA; TEIXEIRA, 2016; FLEIRA; FERNANDES, 2019).

A base para esse aprendizado compreende noções que implicam identificar relações que são formalmente denominadas de habilidades pré-aritméticas (noções de maior/menor, mais/menos, grande/pequeno, primeiro/último, antes/depois), consideradas pré-requisitos para a aprendizagem de habilidades matemáticas mais complexas (CARMO; PRADO, 2012).

Uma das bases para o trabalho com o ensino de habilidades matemáticas é oferecida pela Análise do Comportamento (Carmo & Prado, 2004) e tem analisado as condições de ensino e de organização de arranjos ambientais específicos para aprendizes com desenvolvimento típico (RESNICK; WANG; KAPLAN, 1973), com deficiência intelectual (ROSSIT; GOYOS, 2009), auditiva (ELIAS; ANGELOTTI, 2016) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (GOMES, 2007).

Dados dos Estados Unidos mostram que 23% dos estudantes com TEA têm dificuldades de aprendizagem em matemática, em comparação com 5% a 8% das crianças em idade escolar com desenvolvimento típico, levando estes alunos durante o

Ensino Médio a apresentarem, em média, 5 anos de defasagem em relação a seus pares neurotípicos em matemática (WHITBY, 2013).

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), as pessoas com TEA são caracterizadas por possuírem déficits persistentes na comunicação e interação social, incluindo também a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, presentes em múltiplos contextos, manifestados atualmente ou por história prévia. Esses déficits estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário, entretanto, o prejuízo funcional irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente (APA, 2014).

Pelo DSM-5, o TEA pode ser abordado em três níveis e iniciam da maior para a menor gravidade. O Nível 3 refere-se ao mais grave e o Nível 1, ao mais leve. Para Cardoso (2016), além de estabelecer a gravidade do nível, o DSM-5 indica também qual o nível de ajuda necessária, sendo que o indivíduo no Nível 3 necessita de ajuda muito substancial, no Nível 2 necessita de ajuda substancial e no Nível 1 necessita de ajuda. Vale ressaltar que essa diferenciação não é simples, pois indivíduos, mesmo classificados no mesmo nível, apresentam grande variabilidade comportamental, seja nos aspectos de comunicação e interação social, seja nos aspectos comportamentais rígidos.

O TEA é um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento de maior relevância devido a sua elevada prevalência (BARBOSA; FERNANDES, 2009). De acordo com o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) dos Estados Unidos da América, em 2014, a prevalência encontrada de TEA foi de uma em cada 59 crianças com oito anos de idade. Barbosa e Fernandes (2009) estimavam que, no Brasil, havia cerca de 500 mil pessoas com TEA. Nesse sentido ainda, um estudo piloto brasileiro estimou uma prevalência de 0,3% em crianças de 7 a 12 anos de idade de um município típico do Estado de São Paulo (PAULA et al., 2011).

Adkins e Larkey (2013) afirmam que a aprendizagem da matemática por crianças com TEA é um tema pouco explorado e que é um mito a afirmação de que todas as crianças com TEA são excepcionais em matemática, embora sejam percebidas habilidades extraordinárias com números em crianças que apresentam esse transtorno. Além disso, para estes autores, é importante desenvolver uma matemática funcional, presente em todas as situações do cotidiano, contextualizando com diferentes situações do seu dia a dia.

Titeca, Roeyers e Desoete (2017) sugerem que a matemática parece ser um grande obstáculo para um número bastante grande de crianças, pois há uma crescente demanda por métodos de ensino adaptados sobre esse assunto, e que o interesse no trabalho acadêmico em crianças com TEA cresceu rapidamente nos últimos anos. Segundo os autores, algumas delas enfrentam problemas em sua trajetória acadêmica e os professores são desafiados a fornecer uma maneira abrangente de ensinar tais conteúdos.

Rockwell, Griffin e Jones (2011) afirmam que o comprometimento da linguagem pode afetar negativamente o desenvolvimento de habilidades matemáticas, incluindo formação de sequências de números, habilidades de cálculo, recuperação de fatos e solução de problemas envolvendo palavras. No caso específico de crianças com TEA, Kwee (2006) aponta que elas têm dificuldade com linguagem figurada e palavras de duplo sentido e que, portanto, é preciso uma preocupação extra com os enunciados de tarefas aplicadas a alunos desse público, pois sem esses cuidados, eles podem ter dificuldades de interpretação e produzirem respostas erradas.

Bouck et al. (2014) sugerem que, para facilitar o ensino de habilidades matemáticas, a manipulação de objetos concretos tem sido usada com eficiência com crianças com desenvolvimento típico. Esse é o caso também do ensino para alunos com deficiência visual (Costa, 2019). Entretanto, não existem estudos investigando o uso de manipulação de objetos concretos com indivíduos com TEA (BOUCK et al., 2014).

Para que o ensino de habilidades matemáticas se torne efetivo, deve-se priorizar a avaliação do repertório de entrada dos aprendizes, com o objetivo de identificar as habilidades presentes e ausentes para, em seguida, estabelecer os comportamentos alvo a serem ensinados e selecionar, entre os procedimentos de ensino disponíveis e com base científica, aqueles que melhor atendem a população de interesse (ROSSIT, 2003; CARMO, 2012). Adkins e Larkey (2013) sugerem que é preciso certificar-se que a criança tenha adquirido um determinado conteúdo anterior, antes de se ensinar um novo repertório.

Titeca, Roeyers e Desoete (2017) tinham como objetivo obter informações sobre os fundamentos da matemática, observando os desempenhos na pré-escola em 20 crianças com TEA de alto funcionamento e 20 crianças com desenvolvimento típico, com idades entre 4 e 5 anos. Cinco competências numéricas iniciais conhecidas por serem importantes para o desenvolvimento matemático foram examinadas: subitização verbal (contagem rápida de quantidades até quatro itens), contagem, comparação de

magnitude (apontar o maior entre dois conjuntos), estimativa de comprimento de uma linha e operações aritméticas de soma e subtração. O resultado revelou um processamento precoce de número semelhante em crianças com e sem TEA na idade pré-escolar, o que significa que ambos os grupos não diferiram na base do desenvolvimento da matemática.

Apesar do estudo de Titeca, Roeyers e Desoete (2017) trazer resultados promissores sobre avaliação, a aplicação foi realizada com crianças pequenas e crianças com TEA de alto funcionamento. Indivíduos com TEA de alto funcionamento geralmente apresentam algum nível de repertório verbal que possibilita que eles respondam ao tipo de atividade proposto por Titeca, Roeyers e Desoete (2017). Nesse sentido, o uso de protocolos de avaliação melhor consolidados e mais generalizados para estudantes do público alvo da educação especial, principalmente aqueles com pouco repertório verbal, pode representar um passo importante para um planejamento mais efetivo de ensino de habilidades matemáticas. Um protocolo com essas características foi proposto por Costa, Picharillo e Elias (2017).

Costa, Picharillo e Elias (2017) desenvolveram e aplicaram um protocolo para avaliar habilidades matemáticas nos conceitos de contagem e medida. A aplicação foi feita com onze crianças com síndrome de Down (SD) e dez com desenvolvimento típico, com idades entre seis e dez anos. O Protocolo de Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas (PRAHM) foi planejado para realizar o levantamento de habilidades matemáticas básicas: habilidades pré-aritméticas (relações de maior, menor, igualdade, mais e menos), habilidades de contagem e medida, produção de sequência numérica e reconhecimento de figuras geométricas. Os resultados da aplicação do protocolo indicaram que todas as crianças conseguiram responder a todas as tentativas e que o desempenho dos participantes com SD foi mais baixo do que o daqueles com desenvolvimento típico. Esse era um resultado esperado e sugere a sensibilidade do protocolo, pois crianças com SD podem apresentar mais dificuldades nas habilidades que requeiram atenção, memória, raciocínio e abstração.

Os repertórios utilizados no PRAHM são considerados pré-requisitos para a aprendizagem de habilidades matemáticas complexas, constituindo fundamentos da alfabetização matemática (CARMO, 2002; CARMO, 2012). Ser alfabetizado em matemática significa compreender e interpretar as primeiras noções de lógica, aritmética e geometria, tidas como conteúdos básicos para a construção do conhecimento matemático (LOURENÇO; BAIOSCHI; TEIXEIRA, 2012).

Apesar dos resultados promissores obtidos por Costa, Picharillo e Elias (2017), para uma validação mais completa do protocolo para estudantes público alvo da educação especial, seria necessário aplicar o PRAHM para outros estudantes, como aqueles com deficiência visual, deficiência intelectual e TEA. Nesse estudo, foi verificada a aplicabilidade do PRAHM em crianças com TEA. Portanto, o objetivo desse estudo foi avaliar o repertório de habilidades matemáticas nos conceitos de contagem e medida e testar a aplicabilidade do PRAHM em estudantes com TEA com idades entre 4 e 12 anos e diferentes repertórios de linguagem.

METODOLOGIA

Participantes

Os 18 participantes, com idades entre 4 e 12 anos, foram recrutados em Organizações Não-Governamentais de cidades de médio porte do interior do Brasil. Cada participante recebeu um código de P01 a P13, conforme foi recrutado para o estudo. Os participantes P14, P15, P16, P17 e P18 participaram do estudo de Picharillo (2020). Todos tinham diagnóstico de TEA, que foi informado pelos responsáveis ou pela instituição. Treze participantes (P01 a P10, P12, P13 e P17) tinham comunicação verbal e nenhuma outra deficiência associada; P11 tinha pouca comunicação verbal e dificuldade em seguir instruções; P14 apresentava uma comunicação vocal parcialmente comprometida; P15 tinha o diagnóstico de Paralisia Cerebral (PC), com comprometimento motor do lado direito e leve comprometimento na fala; P16 tinha diagnóstico de PC e apresentava leve comprometimento na fala para expressar fonemas e nem sempre as frases emitidas tinham função clara de comunicação; P18 não apresentava nenhuma forma de comunicação, seja oral ou por formas alternativas (Comunicação Alternativa e Aumentativa). Treze participantes (P01 a P10, P14, P15 e P17) frequentavam a escola regular e cinco (P11, P12, P13, P16 e P18) frequentavam somente a instituição especializada. A Tabela 1 apresenta os dados de cada participante, por ordem crescente de idade.

Tabela 1 – Dados dos Participantes, organizados por ordem crescente de idade.

Participante	Idade (anos)	Ano Escolar	Gênero	Diagnóstico informado
P15	4	Ed. Infantil	Masculino	TEA + PC
P14	6	1º	Feminino	TEA
P01	7	2º	Masculino	TEA
P04	7	2º	Masculino	TEA

P05	7	2°	Masculino	TEA
P16	7	*	Feminino	TEA + PC
P08	8	3°	Masculino	TEA
P09	8	3°	Feminino	TEA
P10	8	5°	Masculino	TEA
P17	8	4°	Masculino	TEA
P02	9	4°	Masculino	TEA
P06	9	4°	Masculino	TEA
P07	9	4°	Masculino	TEA
P03	10	5°	Masculino	TEA
P11	10	**	Masculino	TEA
P18	10	*	Masculino	TEA
P12	11	**	Masculino	TEA
P13	12	**	Masculino	TEA

Fonte: Autoria Própria, 2020

* Esses participantes frequentam apenas a Instituição Especializada.

** Não há informações sobre a escolaridade desses participantes.

Protocolo

O Protocolo de Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas (PRAHM; COSTA; PICHARILLO; ELIAS, 2017) contém 34 atividades, dividido em unidades curriculares da seguinte forma: sete tarefas sobre habilidades de contagem; três tarefas sobre habilidades de produção de sequências; vinte e uma tarefas sobre habilidades pré-aritméticas (maior/ menor/ igual e mais/ menos) envolvendo materiais tridimensionais, bidimensionais e unidimensionais, além de conjuntos e problemas orais; e três tarefas sobre o reconhecimento de figuras geométricas.

Materiais e equipamentos

Os materiais e equipamentos utilizados foram: fichas de papelão com numerais, figuras geométricas bidimensionais (quadrados, círculos e triângulos) em EVA, barbante, papel e caneta e um Brinquedo Monta Fácil (blocos de encaixar, com peças em formas de quadrados, retângulos, triângulos e setores circulares, de material plástico).

Procedimento de Coleta e Análise de Dados

Os dados foram coletados após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Todos os procedimentos éticos foram tomados, com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais ou responsáveis e do Termo de Assentimento pelos participantes.

As sessões foram individuais, com duração entre 12 e 25 minutos, e foram gravadas em vídeo para análise posterior. Uma vez que o participante e a pesquisadora estavam acomodados e o material organizado, o participante era avisado da gravação e a câmera para registro da sessão era ligada.

Os materiais e as instruções foram apresentados pela aplicadora, de acordo com a sequência do PRAHM. Após a apresentação, cada atividade deveria ser respondida em até 20 segundos e a resposta era anotada em uma ficha. Uma resposta foi considerada correta se estivesse de acordo com a resposta especificada na última coluna do PRAHM. Uma resposta foi considerada incorreta se o participante não respondesse em até 20 segundos ou se fosse diferente da resposta especificada na última coluna do PRAHM.

Os dados foram analisados somando-se cada resposta correta. Em seguida, foi calculada a porcentagem de acertos, dividindo-se o número de respostas corretas por 34 (número total de questões do PRAHM) e multiplicando por 100.

Concordância entre Observadores

Os testes foram filmados em 100% de sua duração, sendo submetidos à análise 80% desse conteúdo, para estabelecimento de coeficiente de concordância entre observadores, com 14 participantes. Segundo Fagundes (1999), são considerados fidedignos se houver concordância de, no mínimo, 80%, segundo a fórmula:

$$\text{Concordâncias} = \frac{(\text{N}^\circ \text{ de Concordâncias})}{(\text{N}^\circ \text{ de Concordâncias} + \text{N}^\circ \text{ de Discordâncias})} * 100$$

Os cálculos indicaram 100% de concordância entre os observadores, para os 14 participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 2 apresenta o desempenho individual total e separado por áreas de cada participante, por ordem crescente de idade. Os valores grafados em cinza indicam resultados iguais ou maiores que 80% de acertos em determinada habilidade. Oito participantes atingiram esse desempenho para as habilidades de contagem; nove para as habilidades de sequenciar; cinco para as habilidades pré-aritméticas; e 13 para as habilidades envolvendo reconhecimento de formas geométricas.

Tabela 2 – Desempenhos totais e por categoria dos participantes com TEA em ordem crescente de acertos totais

Participante	Idade (anos)	Acertos		Acertos por Habilidade Matemática (%)			
		Total	%	Contagem	Sequências	Pré-aritmética	Geometria
P15	4	13	35,30	28,6	33,3	30	100
P14	6	12	32,35	14,3	100	35	66,7
P01	7	22	65	40	0	71,4	100
P04	7	24	71	60	0	71,4	100
P05	7	27	79	80	100	76,2	100
P16	7	15	41,20	28,6	0	50	66,7
P08	8	26	77	90	100	66,7	100
P09	8	30	88	90	100	85,7	100
P10	8	32	94	100	100	95,2	100
P17	8	14	38,20	0	100	45	33,3
P02	9	32	94	90	100	95,2	100
P06	9	33	97	100	100	95,2	100
P07	9	20	59	40	0	61,9	100
P03	10	22	65	100	100	42,9	100
P11	10	9	26,5	71,4	0	4,8	100
P18	10	*	*	*	*	*	*
P12	11	19	55,9	14,2	66,7	76,1	0
P13	12	29	85,3	85,7	66,7	85,7	100
Média	8,2	22,3	64,9	51,4	55,1	56,3	74,9

Fonte: Autoria Própria, 2020

A maior média de acertos foi nas habilidades de reconhecimento de formas geométricas; para as outras habilidades, as médias foram semelhantes. Resultados semelhantes foram encontrados por Costa, Picharillo e Elias (2017) para participantes com síndrome de Down e idades entre 5 e 10 anos. Entretanto, a média geral de acertos dos participantes desse estudo, com TEA, foi de 64,9% de acertos, enquanto os participantes com síndrome de Down de Costa, Picharillo e Elias (2017) foi de 31,2%. A principal diferença pode estar relacionada com a condição de deficiência intelectual associada a pessoas com síndrome de Down, enquanto que, no TEA, essa é uma comorbidade que pode ou não estar presente (APA, 2013). Segundo o DSM-5 (APA, 2013), a deficiência intelectual é caracterizada por déficit nas habilidades mentais gerais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem escolar e aprendizagem a partir da experiência.

Muitos participantes (13 de 18) apresentaram 100% de respostas corretas de nomeação de figuras geométricas (última coluna da Tabela 2), indicando que os outros repertórios (com alta variação) não seriam pré-requisito para o repertório de nomeação. Para as outras habilidades, de acordo com o coeficiente de correlação de Spearman, pelos padrões normais, a correlação entre as habilidades de contagem e pré-aritmética seria considerada estatisticamente significativa ($r_s=0.54$, p 2-tailed=0.02), mas para as habilidades de contagem e sequência ($r_s=0.44$, p 2-tailed=0.07) e sequência e pré-aritmética ($r_s=0.36$, p 2-tailed=0.15), a correlação não seria considerada estatisticamente significativa.

Essas correlações podem indicar, conforme as tentativas apresentadas no PRAHM, que habilidades de contagem podem facilitar a resolução de problemas pré-aritméticos que envolvam comparação (mais, menos, maior, menor, igual). Costa, Picharillo e Elias (2017, p. 266) encontraram resultado semelhante para participantes com síndrome de Down, afirmando que “parece haver uma relação entre o repertório de contagem e os repertórios de sequência e pré-aritmético”, pois “os participantes que não apresentaram repertório de contagem também não apresentaram repertório de sequência ou pré-aritmética”.

Ao agrupar os participantes de acordo com desempenhos gerais (porcentagem total de acertos), encontra-se que cinco participantes (P06, P02, P10, P09, P13) alcançaram desempenho geral maior que 80% (28 acertos ou mais), sete participantes (P05, P08, P04, P01, P03, P07, P12) alcançaram desempenho geral entre 50% e 80%, quatro participantes (P16, P17, P15, P14) alcançaram desempenho geral entre 30% e 50%, um participante (P11) alcançou desempenho geral entre 10% e 30% e nenhum participante obteve desempenho menor que 10%.

Os cinco participantes (P06, P02, P10, P09, P13) que obtiveram desempenho superior a 80% de acertos tinham idades entre 8 e 12 anos e comunicação verbal, sem nenhuma outra deficiência associada. Com exceção de P13, que frequentava somente a instituição especializada, os outros quatro participantes estavam inseridos no ensino regular, em anos distintos do Ensino Fundamental (conforme pode ser visto na Tabela 1). Os resultados desses participantes indicam que, de forma geral, eles tinham bem estabelecidos os repertórios de contagem, sequências, pré-aritmética e geometria.

O desempenho desses participantes em todas as habilidades avaliadas, indica domínio das habilidades matemáticas elementares, estando aptos a realizarem tarefas mais complexas, como operações aritméticas (LOURENÇO; BAIOSCHI; TEIXEIRA,

2012; CARMO, 2012). Por outro lado, o bom desempenho é similar aos participantes com desenvolvimento típico do estudo de Costa, Picharillo e Elias (2017), indicando que estes participantes poderiam não ter defasagem em relação a seus pares neurotípicos em matemática (WHITBY, 2013). Dessa forma, por estarem inseridos no ensino regular entre 3º e 5º ano, pode explicar o bom desempenho nas tarefas, uma vez que eles já deveriam ter sido expostos às habilidades matemáticas avaliadas pelo PRAHM.

Sete participantes (P01, P03, P04, P05, P07, P08, P12) tiveram desempenho total variando de 19 (55,9%) a 27 (79%) acertos. Esses participantes tinham idades entre 7 e 11 anos, sendo que todos eles tinham comunicação verbal e nenhuma outra deficiência associada. Destes, somente P12 não tinha informações referentes à escolaridade, com os demais inseridos no ensino regular, em anos variados do Ensino Fundamental (conforme Tabela 1). Os resultados de P01, P03, P04, P05, P07 e P08 indicam que eles tinham bem estabelecidos os repertórios de geometria, com 100% de acertos. Nas tarefas de pré-aritmética, P01, P04, P05 e P12 demonstraram que tinham bem estabelecido este repertório, com acertos variando de 71,1 a 76,2%. Entretanto, P03, P07 e P08 tiveram desempenho variando entre 42,9% e 61,9%, demonstrando que este repertório de habilidades pré-aritméticas não estava bem estabelecido ou estava em aquisição. Nas tarefas de sequências, P03, P05 e P08 tiveram desempenho de 100%, mostrando que o repertório estava bem estabelecido. Entretanto, P01, P04 e P07 não tiveram nenhum acerto e P12 teve 66,7% de acertos, demonstrando que este repertório não estava bem estabelecido ou estava em aquisição. Nas tarefas de contagem, P03, P05 e P08 tiveram desempenho variando de 80% a 100%, mostrando que o repertório estava bem estabelecido. P01, P04, P07 e P12 tiveram desempenhos variando de 14,2% a 60%, demonstrando que este repertório não estava bem estabelecido ou estava em aquisição.

Os resultados destes participantes mostram que não existia domínio de todas as habilidades matemáticas elementares, similar ao estudo de Titeca, Roeyers e Desoete (2017). Tais participantes precisariam de reforço escolar nas habilidades matemáticas em que estão defasadas, antes de estarem aptos a realizarem tarefas mais complexas, como operações aritméticas (LOURENÇO; BAIOSCHI; TEIXEIRA, 2012; CARMO, 2012). De forma análoga, a falta de domínio de habilidades matemáticas elementares de forma plena, fortalece o mito de que crianças com TEA possam ter domínio matemático excepcional, como dito por Adkins e Larkey (2013).

Quatro participantes (P14, P15, P16, P17) tiveram desempenho variando de 12 (32,3%) a 15 (41,2%) acertos. Esse era composto por crianças com idades variando

entre 6 e 8 anos, sendo apenas P17 tinha comunicação verbal e nenhuma outra deficiência associada. Quanto aos demais, P15 e P16 tinham diagnóstico de Paralisia Cerebral e leve comprometimento na fala e P14 apresentava uma comunicação vocal parcialmente comprometida. Sobre a escolaridade, P16 frequentava apenas Instituição Especializada, P15 frequentava a Educação Infantil, P14 frequentava o 1º do Ensino Fundamental e P17 frequentava o 4º ano. O desempenho destes participantes demonstra que os repertórios de contagem (0 a 28,6% de acertos) e de pré-aritmética (35 a 50% de acertos) não estavam bem estabelecidos. Nos repertórios de sequências e geometria, parte dos participantes demonstrou que o repertório estava bem estabelecido, como P15, que teve desempenho de 100% de acertos em geometria, e P14 e P17, que tiveram o mesmo desempenho em sequências.

Um participante (P11) teve 9 acertos (26,5%) no total. Este participante tinha 10 anos de idade, sem informações sobre sua escolaridade, e tinha pouca comunicação verbal e dificuldade em seguir instruções, ficando disperso por diversas vezes durante a aplicação do Protocolo, e nenhuma outra deficiência associada. Os resultados desse participante indicam que ele tinha bem estabelecidos os repertórios de contagem e geometria, com 71,4% de acerto e 100% de acerto, respectivamente. Também indicam que ele apresentou grande defasagem em tarefas que envolviam sequências, nenhum acerto, e pré-aritmética, com 4,8% de acertos.

O protocolo requer respostas orais do participante, portanto no caso do participante P18, não foi possível aplicar o protocolo no formato atual.

O desempenho dos participantes P11, P14, P15, P16 e P17 é similar ao desempenho dos participantes com síndrome de Down do estudo de Costa, Picharillo e Elias (2017), indicando que estes participantes poderiam ter defasagem em relação a seus pares neurotípicos em matemática (WHITBY, 2013). O desempenho insuficiente dos participantes P11, P14, P15 e P16 pode ser explicado pelo comprometimento da linguagem que eles tinham, o que pode afetar o desenvolvimento de habilidades matemáticas (ROCKWELL; GRIFFIN; JONES, 2011).

Os resultados sugerem também que não há qualquer relação entre as idades e o desempenho nas tarefas, pois os participantes que tiveram mais acertos tinham entre 8 e 9 anos, sendo que o esperado seria que os participantes mais velhos tivessem este desempenho, pois o conteúdo das habilidades matemáticas proposto no PRAHM deveriam ter sido aprendidos antes dos seis anos de idade, época em que ingressam no Ensino Fundamental, conforme Lourenço, Baiocchi e Teixeira (2012).

Em relação ao material utilizado na aplicação das tarefas do PRAHM, os participantes não tiveram dificuldades no manuseio (emprego de objetos grandes e pequenos, tridimensionais, bidimensionais e unidimensionais). Segundo Bouck et al. (2014), embora a manipulação de objetos concretos ser mais explorada na área de ensino de matemática para alunos com deficiência visual, essa tecnologia pode apoiar de maneira semelhante os alunos com TEA.

Destaca-se também que o PRAHM não demonstrou qualquer problema na sua aplicabilidade aos participantes, utilizado como instrumento de avaliação do repertório de entrada dos aprendizes, com o objetivo de identificar as habilidades matemáticas presentes e ausentes para indivíduos com TEA, como preconizado por Rossit (2003) e Carmo (2012). Ainda sobre a aplicabilidade, os cuidados com a linguagem figurada e palavras de duplo sentido dos enunciados das tarefas aplicadas são recomendados por Kwee (2006) para pessoas com TEA. Com isso, pode-se dizer que o PRAHM, inicialmente desenvolvido para a avaliação de pessoas com síndrome de Down, pode ser utilizado como avaliação inicial para identificar os repertórios presentes e ausentes com estudantes com TEA com sucesso. Esse pode ser tornar o primeiro passo para o planejamento de ensino dos repertórios deficitários para esse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa alcançou seu objetivo, uma vez que foi possível verificar a aplicabilidade do Protocolo de Registro e Avaliação das Habilidades Matemáticas (PRAHM) em crianças com TEA e identificar os repertórios matemáticos básicos desses estudantes.

A primeira contribuição que se pode destacar, foi a constatação de que o PRAHM, inicialmente desenvolvido para a avaliação de pessoas com síndrome de Down, pode ser utilizado com estudantes com TEA com sucesso. Como consequência, o PRAHM pode ser fundamental para o levantamento de repertórios desses alunos e para orientar o planejamento de atividades de ensino das habilidades matemáticas, subsidiando a inclusão plena de tais alunos no ensino regular, deixando disponível a profissionais que queiram trabalhar este conteúdo.

Evidencia-se também que o uso de materiais concretos manipuláveis compartilhe um potencial para uso com alunos com TEA, deixando uma boa opção para uso com outros conteúdos matemáticos.

Outra contribuição vem dos resultados positivos da aplicação com a amostra selecionada, uma vez há uma escassa literatura referente a avaliação ou mesmo a subsídios para o ensino de habilidades matemáticas a crianças com TEA.

Como sugestão de futuras pesquisas, recomenda-se a aplicação com uma amostra maior e mais diversificada de participantes com TEA, considerando todo o espectro. Ainda, sugere-se que sejam planejadas e realizadas alterações que permitam a aplicação do protocolo com alunos não verbais, modificando a forma de apresentar as instruções ou as topografias de respostas aceitáveis em cada tentativa do protocolo, como o uso de comunicação alternativa e de respostas motoras não orais.

REFERÊNCIAS

ADKINS, J.; LARKEY, S. **Matematica in pratica per bambini con autismo: attività su forme, categorie, sequenze, primi numeri e uso del denaro**. Trento/ Italia: Edizioni Centro Studi Erickson, 2013.

APA-American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, M. R. P.; FERNANDES, F. D. M. Qualidade de vida dos cuidadores de crianças com transtorno do espectro autístico. **Revista da sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 4, p. 482-486, 2009.

BOUCK, E. C. et al. Virtual and concrete manipulatives: A comparison of approaches for solving mathematics problems for students with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and developmental disorders**, v. 44, n. 1, p. 180-193, 2014.

BRANKAER, C.; GHESQUIERE, P.; DE SMEDT, B. The development of numerical magnitude processing and its association with working memory in children with mild intellectual disabilities. **Research in developmental disabilities**, v. 34, n. 10, p. 3361-3371, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

CARDOSO, D. M. P. **Funções executivas: habilidades matemáticas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CARMO, J. S. Aprendizagem de conceitos matemáticos em pessoas com deficiência intelectual. **Revista de Deficiência Intelectual**, v. 3, n. 9, p. 43-48, 2012.

CARMO, J. S.; PRADO, P. S. T. Fundamentos do Comportamento Matemático: a importância dos pré-requisitos. In: HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, M. (Orgs.). **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**, pp. 137-157. Santo André: ESEtec, 2004.

COSTA, A. B.; PICHARILLO, A. D. M.; ELIAS, N. C. Habilidades Matemáticas em Pessoas com Deficiência Intelectual: um Olhar Sobre os Estudos Experimentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 145-160, 2016.

CRUZ, P.; BERGAMASCHI, A.; REIS, M. L. M. **De olho nas metas 2011: quarto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos pela educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 2012.

ELIAS, N. C.; ANGELOTTI, V. C. Ensino informatizado de frações para crianças surdas e ouvintes. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 24, n. 3, p. 347-363, 2016.

FAGUNDES, A. J. D. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 12^a ed. São Paulo: Edicon, 1999.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A. Ensinando Seus Pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 64, p. 811-831, 2019.

GOMES, C. G. S. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 345-364, 2007.

KWEE, C. S. **Abordagem transdisciplinar no autismo: o programa teacch**. 2006. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Fonoaudiologia). Universidade Veiga de Almeida: Rio de Janeiro.

LOURENÇO, E. M. S.; BAIOSCHI, V. T.; TEIXEIRA, A. C. Alfabetização matemática nas séries iniciais: O que é? Como fazer. **Revista da Universidade Ibirapuera. São Paulo**, v. 4, p. 32-39, 2012.

MESQUITA, L.; LIMA, M.; TEIXEIRA, A. O ensino da matemática para autistas. **Ciclo Revista**, v. 1, n. 2, 2016.

PAULA, C. S. et al. Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 41, n. 12, p. 1738-1742, 2011.

PICHARILLO, A. D. M. **Equivalência de estímulos e o ensino de relações numéricas para crianças com transtorno do espectro do autismo**. 2020. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2020.

RESNICK, L. B.; WANG, M. C.; KAPLAN, J. Task analysis in curriculum design: a hierarchically sequenced introductory mathematics curriculum. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 6, n. 4, p. 679-709, 1973.

ROCKWELL, S. B.; GRIFFIN, C. C.; JONES, H. A. A. Schema-based strategy instruction in mathematics and the word problem-solving performance of a student with

autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 26, n. 2, p. 87-95, 2011.

ROSENBLUM, L. P.; HERZBERG, T. Accuracy and techniques in the preparation of mathematics worksheets for tactile learners. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, v. 105, n. 7, p. 402-413, 2011.

ROSSIT, R. A. S.; GOYOS, C. Deficiência intelectual e aquisição matemática: currículo como rede de relações condicionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 2, p. 213-225, 2009.

TITECA, D.; ROEYERS, H.; DESOETE, A. Early numerical competencies in 4-and 5-year-old children with autism spectrum disorder. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 32, n. 4, p. 279-292, 2017.

WHITBY, P. J. S. The effects of Solve It! on the mathematical word problem solving ability of adolescents with autism spectrum disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 28, n. 2, p. 78-88, 2013.

CAMINHOS DA DOCENCIA: ENTRE DÚVIDAS, ANGUSTIAS E ESPERANÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL

Carlos Almeida de Sá ¹
Monica Emanuela Nunes Maia ²

RESUMO

O trabalho propõe uma reflexão sobre a formação inicial na licenciatura buscando compreender que razões e/ou motivos podem ser decisivos para o ingresso na formação de professores. Inspira-se tanto por uma abordagem quantitativa quanto qualitativa, pois busca valorizar o contexto e as experiências dos indivíduos, ao mesmo tempo em que se caracteriza por um delineamento descritivo quanto ao trato com dados adquiridos. Para a realização da mesma, escolhemos enquanto sujeitos a turma do primeiro semestre da licenciatura em História da Universidade Regional do Cariri. Na sequência foram aplicados questionários e posteriormente analisados através de sentidos interpretativos a qual se viu a possibilidade de ordenar três grupos por semelhança de respostas. Os resultados da pesquisa sinalizam a diversidade de significados que o ingresso na licenciatura possibilita, como também o que pode simbolizar o processo formativo inicial. Ademais, as contribuições teóricas de Freire (1996) e Bloch (2001) foram fundamentais, da mesma forma autores como Almeida & Cruz (2010), Pesavento (2005, 2007) e Lüdke & André (1986) foram alguns que se mostraram imprescindíveis para análise e desenvolvimento da presente pesquisa.

Palavras-chave: Formação Inicial, Significados, Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Quantos vezes não nos questionamos sobre algumas decisões tomadas? Não nos dá vontade de ir embora ao chegar em um local pretendido e perceber que não era tudo aquilo que imaginávamos? Direcionar esses questionamentos a um lugar de trânsito constante de pessoas como as salas de aula de uma universidade, garantiu elaborar o objetivo fundamental dessa pesquisa: compreender as razões que trouxeram os graduandos do curso de licenciatura em história da Urcar a ingressarem na formação de professores mesmo a frente de tantas expressões negativas sobre a profissão docente.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE, carlinhosweres@gmail.com;

² Mestre em História pela Universidade Estadual do Ceará da Universidade Estadual do Ceará - UECE, monicaemanuelanm@gmail.com;

Essa motivação se constituiu no decorrer da formação acadêmica em meio a um complexo processo de construção de identidade enquanto futuros professores de história junto a turma 2014.2 na Universidade Regional do Cariri (Urca)³. Foi a partir de um processo de convivência singular com esses sujeitos que algumas percepções sobre o ingresso na licenciatura se manifestaram em forma de problematizações.

Por exemplo, em falas proferidas por alguns colegas, exercer a docência nunca foi uma possibilidade frente a outras aspirações profissionais, pessoais e econômicas. Muitos nem chegaram a metade do processo formativo e surgem outras necessidades e oportunidades de emprego, idealizações não concebidas sobre a graduação, mudança de curso, questões familiares e financeiras. A pergunta fundamental para alguns deles era “o que realmente estou fazendo aqui”?

Soma-se a essa questão o confuso contexto de ataque a professores observados em âmbito nacional no percurso da corrida eleitoral para o ano de 2019, que se reverteram em incertezas e desesperanças para o futuro exercício da docência. A problemática inicial a partir dessas vivências foi: até que ponto esses sentimentos poderiam ser compartilhados por outros estudantes do curso?

Com isso, surgiu a necessidade introdutória de apreender outras possíveis representações que alunos iniciantes do curso de Licenciatura em História da Urca carregam consigo ao ingressarem em um curso para o magistério. Para tanto, se fez necessário a aplicação de um questionário com quatro questões pontuais destinadas a estudantes do primeiro semestre letivo 2018.2 (nos horários matutino e noturno) a ser respondido de forma escrita, tendo por motivação os estudos realizados por Almeida & Cruz (2010); Almeida e colaboradores (2005).

O questionário foi pensado na tentativa de adquirir dados qualitativos e quantitativos por meio das respostas desses estudantes. Ao todo foram distribuídas 68 folhas com cinco perguntas a serem respondidas pelos estudantes. A aplicação dos questionários se deu em diferentes momentos por meio de horários disponibilizados por dois professores do curso no período da manhã e da noite durante o mês de abril de 2019. Foram recebidos de volta um total de 48, a quais se constituíram as análises a partir de uma variedade de respostas.⁴

³ A Urca, com sede no município do Crato, na região Sul do Ceará, vem ao longo de mais de trinta anos, formando professores e profissionais para atuar na educação básica e superior das regiões do Cariri cearense e centro sul do estado. Dos 19 cursos ofertados pela universidade (em um total de cinco municípios), 12 são graduações em licenciaturas.

⁴ O número de matrículas nos dois semestres ofertados nos períodos da manhã e noite somam 80 alunos. Os números de folhas entregues correspondem a quantidade de alunos que se encontrava presentes no dia da aplicação do questionário.

Para um auxílio crítico mediante as respostas adquiridas, algumas das contribuições teóricas de Bloch (2001), Freire (1996) e Pesavento (2005, 2007), foram essenciais no processo interpretativo. Tais contribuições se encontram dispostas no decorrer desta pesquisa de forma a elevar o entendimento sobre algumas das respostas apresentadas pelos licenciados participantes no estudo, além de enriquecerem a compreensão diante as problemáticas do trabalho.

INICIALMENTE, CONTRAPOR ALGUNS DADOS

“Só 3,3% dos jovens brasileiros querem ser professores”. Essa porcentagem foi noticiada em telejornais e compartilhada em uma variedade de perfis brasileiros de página de redes sociais. Da mesma forma, alavancou discussões nas cadeiras de Estágio em História entre professores e colegas de turma. A numeração em questão, leva em consideração os dados estudados pelo portal Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede, 2018) advinda das análises de resposta dos estudantes brasileiros — assim como de outros 69 países — sobre o questionamento “Qual profissão você espera ter aos 30 anos de idade?” incluída dentre as questões do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, 2015), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Entre tantas outras “opções mais rentáveis” à docência é representada por esse estudo como uma opção profissional de baixa atratividade se comparada às opções mais lucrativas chegando a retratar um quadro de crise sobre a profissão docente. Em contrapartida, em um âmbito acadêmico, semestre após semestre, ainda se notava uma quantidade significativa de calouros lotarem as salas de aulas dos cursos de licenciaturas da Urca.

Em sentido oposto a pesquisa do Portal Iede, os dados do Censo da Educação Superior de 2016 divulgados pelo Inep/MEC demonstram, por exemplo, que no ano de 2016, entre os 10 maiores cursos em número de matrículas no Brasil, o curso de Pedagogia ocupava a terceira posição desse ranking com 679,286 mil alunos matriculados.⁵

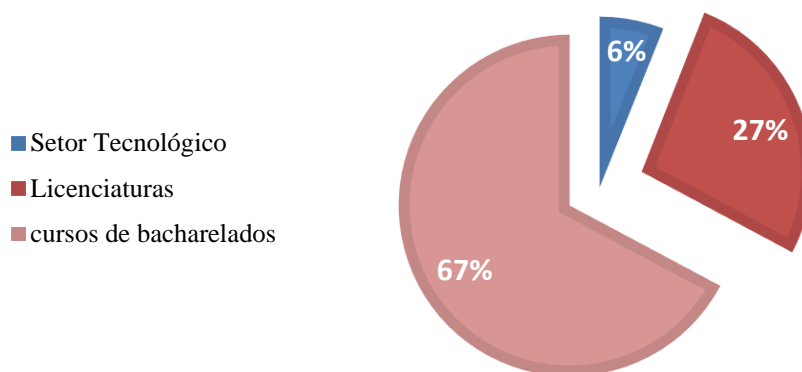
O estudo do Inep/MEC ainda apresenta uma distribuição sobre o percentual de matrículas na graduação entre os países membros da OCDE (2014) em comparação ao Brasil⁶. Enquanto nos primeiros os cursos de Educação representavam 7,4% de matrículas em

⁵ Direito primeira posição com 862,324 mil matriculados seguido pelo curso Administração com 710,984 mil;

⁶ A OCDE é constituída por países membros e não membros e mantém relações de cooperação com mais de 70 países. O Brasil, nos dias que correm, é um não membro. Dentre as atividades realizadas pela OCDE direcionadas à educação, destaca-se a organização e publicação de estatísticas sobre os sistemas educacionais

um total de oito diferentes áreas⁷ (sétima posição); no Brasil esse número chegava a 19%, o que corresponde a segunda área com maior quantidade de matrículas na educação superior. Os cursos ligados as Ciências Sociais, Negócios e Direito representam 37,4% em matrículas, primeiro lugar no ranking nacional quanto nos países membros da OCDE (31,2%). Já no que se refere as matrículas em instituições Federais, de uma forma geral o Inep/ MEC apresenta os seguintes dados:

Figura 1- Distribuição da Matrícula em Cursos de Graduação (Rede Federal)



Fonte: Mec/Inep - quadro recriado pelos autores, 2019.

Se por um lado, os cursos de Educação são evidenciados por alguns estudos como “menos preferíveis”⁸, por outro, levando em consideração os números de matriculados, eles ainda continuam sendo significativamente procurados. Somente na Urca, por exemplo, são ofertadas atualmente um total de 12 graduações em licenciaturas que recebem semestralmente um considerável número de inscrições para realização do processo seletivo.

Ao que se refere ao curso de Licenciatura em História, segundo dados apresentados pela Comissão Executiva de Vestibular da Universidade, em um período de tempo que compreende os anos de 2014 a 2018 o número de inscritos no processo seletivo ao longo de nove semestres retratam uma variação entre 200 e 500 pessoas por semestre que desejavam ocupar as 80 vagas promovidas pela instituição distribuídas entre dois horários.

Porém cabe indagar: é possível traçar análises qualitativas que possam explicar e/ou justificar essa disparidade entre os dados? E sobre os estudantes, quais representações

dos países participantes do bloco, além de coordena programas importantes como o Programa de Indicadores de Sistemas Educativos (INES). (BASTOS, 2015).

⁷ Serviços; Humanidades e Artes; Agricultura e veterinária; Ciências, Matemática e Computação; Engenharia, Produção e construção; Saúde e Bem-estar; Ciências Sociais, Negócios e Direito.

⁸ Outro exemplo é o estudo “A atratividade da carreira docente no Brasil”, da Fundação Victor Civita (FVC) com o Fundação Carlos Chagas (FCC), (2010), conduzido pela professora Bernardete A. Gatti et all. (2010).

possuem sobre o ser professor? O que os trouxeram a licenciatura? Quais expectativas são demonstradas em relação ao início da vida acadêmica?

OS PASSOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, a delimitação do campo de pesquisa aos primeiros semestres do curso de Licenciatura em História da Urca se deu por dois motivos: 1) pela proximidade dos sujeitos com a mesma área e curso de formação 2) pela necessidade de controle e sistemática do planejamento e análise da investigação – sugestão propostas por Lüdke & André (1986), mediante a quantidade de dados que podem vir a surgir no decorrer de um processo investigativo. Nesse sentido, embora não se considere, nesse espaço, um estudo com alunos de outros cursos de licenciatura, a abordagem qualitativa presente nesse texto, pode vir a contribuir com novas experiências em futuros trabalhos.

Dito isso, o segundo passo metodológico volta-se inteiramente para a busca de uma compreensão sobre o que possa representar e significar o início da vida acadêmica para os calouros do curso de história da Urca; futuros professores. Essa intenção se constituiu após uma série de leituras e de seleções bibliográficas para esta pesquisa, essenciais para o melhor entendimento de algumas questões.

Por exemplo, conforme Almeida & Cruz (2010) podem ser vários os sentidos atribuídos por alunos no início de sua jornada universitária. complexo processo de transição para o contexto acadêmico, valores, sentimentos e incertezas se integram a diferentes experiências sócio emocionais. A universidade, na visão desses autores, é constituída como um ambiente ambíguo de estrutura e funcionamentos diferentes das percebidas em outros níveis de ensino, que para além de significar a busca por um futuro profissional pode representar para alguns estudantes

[...] a primeira saída de casa, o afastamento dos pais, familiares e amigos, o confronto com um meio acadêmico bastante desconhecido e com “práxis de entrada” por vezes violenta e pouco promotoras de integração, e o peso da responsabilidade ao ter que gerir de forma autónoma recursos econômicos, as idas às aulas, o tempo de estudo, a carreira ou o tempo passado com os amigos. (ALMEIDA & CRUZ, 2010, p. 430).

Nesse sentido, percebe-se, que, junto ao ingresso na vida acadêmica pode-se desenvolver um conjunto de traços psicológicos, que por meio um processo de adaptação a uma nova realidade contribui para a constituição de novas identidades. Para alguns, essas

mudanças podem ter o sentido de autonomia e liberdade, para outros a transição para vida universitária, em meio as exigências de diversas naturezas, chega a se reverter em conflitos — tais como ansiedade diante a um contexto totalmente novo, ameaças a determinadas crenças, ou em desconfortos emocionais por não representar aquilo que desejavam, por exemplo. (ALMEIDA & CRUZ, 2010).

Nesse complexo quadro de representações ainda se soma o desejado futuro por uma carreira profissional bem-sucedida. Esse desejo se choca com um conjunto de situações que colocam em segundo plano as licenciaturas diante percepções negativas sobre a profissão docente, com as rotinas e padronizações das tarefas atribuídas aos professores, sobrecargas crônicas de trabalho, baixos salários entre outras.

Partindo dessas observações, foi realizado um estudo de campo com alunos do primeiro semestre letivo 2018.2 do curso de história da Urca sobre as representações e motivações experimentadas no início na graduação, especificamente as razões que os fazem entrar em curso de licenciatura. Para atingir esse objetivo, foi elaborado um questionário levando em consideração o consenso proposto por Almeida e colaboradores (2005), referente ao perfil dos estudantes iniciantes na graduação: tímidos no ambiente universitário e reclusos a determinadas ações.

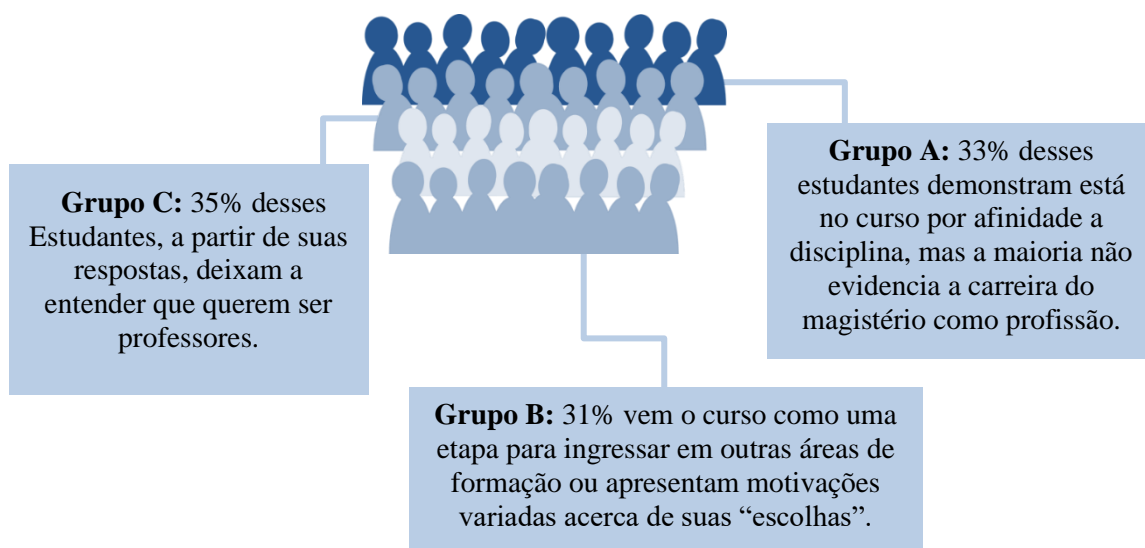
Consciente dessas atribuições e chegada a hora de aplicar o questionário, foi feita uma mediação em forma de conversa, sobre o porquê do estudo, a necessidade de sua realização e a importância da prática de pesquisa na vida de um professor em formação. Além disso, outros assuntos sobre a vida na universidade, como viagens, festas e eventos vieram a surgir no decorrer da conversa, tudo pensado para garantir um entrosamento com os calouros. A maioria deles respondeu as questões propostas. Três estudantes entregaram todas as questões em branco.

Após a coleta do material, foi analisado e traçado pontos em comum entre as respostas apresentadas, o que proporcionou uma separação dessas de acordo com as afinidades e semelhanças apresentadas e perspectivas no ingresso na academia. Como já esperado a maior parte desses graduandos (41 no total) estudaram todo o ensino básico na rede pública de ensino. Menos da metade diz querer seguir a profissão docente.

Inicialmente duas das perguntas dirigidas a esses estudantes serviram como recurso para traçar um panorama introdutório sobre o porquê da entrada no “curso de História da Urca” e as razões a interessar-se especificamente pela licenciatura. Com o material coletado, ou seja, as respostas apresentadas por um total de 45 alunos, pensamos a possibilidade de agrupar esses sujeitos de acordo com desejos e perspectivas sobre a formação o que

desencadeou uma série de possibilidades interpretativas. A elaboração das questões, formas de aplicação e análise das respostas partiram de pesquisas dos autores presentes nesse trabalho, além do arbítrio do pesquisador.

Figura 2 - Agrupamento de graduandos de acordo com suas motivações para ingresso no curso de Licenciatura em História da Urca



Fonte: Elaboração dos autores, 2019.

ALGUMAS RESPOSTAS

Percebe-se assim, os inúmeros sentidos atribuídos por esses sujeitos a seu ingresso na vida acadêmica. Apesar de algumas motivações compartilhadas por alguns, serem bem semelhantes — o que possibilitou uma classificação em grupos — são diversas as especificidades dentro desses conjuntos. As mesmas se refletem através de anseios, possibilidades de mudança pessoal, ascensão social e profissional.

Na análise dessas respostas, consideramos descrever algumas que manifestem de forma significativa como esses estudantes se pensam enquanto graduandos a partir de seus valores e trajetórias. Por questões éticas, seguindo os ensinamentos de Nono (2011), se dará aqui nomes fictícios aos sujeitos dessa pesquisa.

A divisão em grupos, como demonstrada na figura 2, serviu, inicialmente, para o direcionamento da pesquisa, pois a diversidade de representações apreendidas nos

proporcionando a visualização de algumas particularidades a serem problematizadas e refletidas.

“Sempre gostei de estudar história”

Analisando o material colhido, ao que se refere ao *grupo A*, a afinidade com a disciplina História, emergida em meio a variadas situações, demonstra como um dos principais estímulos iniciais que os trouxeram alguns desses a cursar a licenciatura. Uma delas nos diz:

Sempre amei história pois me transporta a um universo não conhecido por mim. Ao longo da minha formação escolar sempre me encantou cada conteúdo aprendido, sem dúvida era minha matéria favorita. Foi um fator determinante para a escolha do curso (Maria, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

Na fala da estudante a preferência por entrar no curso se relaciona sobre tudo com prazer que a disciplina história pode proporcioná-la, seja por meio da importância de seus conteúdos ou pelas inúmeras curiosidades e viagens diante ao estudo do passado. Marc Bloch (2001) nos lembra que entre as virtudes que essa ciência carrega está o sentido do “divertimento” da “sedução”; o próprio gosto carregado sobre ela é apresentado pelo historiador como determinante para os rumos de sua escrita.

Embora esse prazer estivesse restrito por muito tempo nas torres de marfim a qual se encontravam os historiadores – destinando suas produções a uma elite cultural – é interessante notar como em meio a tantas mudanças sociais esse “gostar da história” foi se expandindo para o mundo público e pouco a pouco fazendo parte de nossas vivências cotidianas. Hoje essa “sedução” se dá através das escolas, de filmes, de séries, de documentários, de jogos, de páginas de redes sociais, que ao se valerem licenças poéticas diante determinados acontecimentos — intensificando ou amenizando um fato —, contribuem e exercem influência sobre interesses pessoais e ideológicos.⁹ Como lembra Bloch (2001) a história também carrega uma certa poesia e é isso que a transforma em sinônimo de prazer, atração.

Segundo Silva (2003, p. 12) “quando se fala em história como distração, diversão, sedução e prazer, não está, necessariamente, renunciando sua carga crítica, à capacidade que possui de aprofundar à (auto) compreensão dos homens”, pelo contrário, é a partir desse gosto pelo conhecer que algumas injustiças vão emergindo das sombras da caverna. Desse processo

⁹ Atualmente, estudos sobre o conceito de História Pública, trazem variadas problematizações acerca dos usos e abusos do conhecimento histórico nesses e em outros espaços.

as possibilidades de mudanças e compreensão das raízes das desigualdades, preconceitos e discriminações vão se transformando em lutas e resistências. Pouco a pouco os significados sobre os sentidos da história vão se estabelecendo.

O fator político que o país vive me incentivou a buscar respostas para que eu conseguisse expor minhas opiniões com base em algo sólido e foi com a história que consegui respostas e a ampliação das concepções que tinha, além de uma construção de uma visão mais crítica sobre todas as coisas que me fez me aproximar cada vez mais do curso propriamente dito. (Carlos, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urc, 2019).

Nessa mesma perspectiva, outro estudante além de evidenciar essa busca por compreender o atual cenário político brasileiro como estímulo importante para inserção no curso, traz outros diferentes fatores igualmente decisivos nesse processo:

Sempre gostei do Ensino de História e tive influência de amigos que cursaram história ou já cursaram. E de certa forma o atual cenário político me fez procurar na história entender o porquê de tanto retrocesso. Minhas primeiras opções foram áreas voltadas à saúde, mas por não ter dinheiro e não querer programas como o FIES, eu fui trabalhar numa fábrica. Vi de perto o quanto os trabalhadores sofrem para sobreviver e isso abriu minha mente para muitas coisas. Foi nesse tempo que fiz amizades com estudantes de História, que me ajudaram a organizar meus pensamentos e me trouxeram para estudar também. O curso pode (me possibilita) estudar, pensar, entender como funciona o sistema, a sociedade. Fazendo assim criar em mim o desejo de ajudar mais pessoas a saírem da caverna. (Francisco, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urc, 2019).

A comunhão entre essas e outras falas se estabelece quando esses sujeitos buscam através da história a explicação para uma realidade em que vivem, e para além disso, sua transformação. Parafraseando Bloch (2001), para quem serviria a história se não para os indivíduos ou para a sociedade? Completando o sentido, para que serviria a educação se não para possibilitar transformações e ações das situações de injustiças? (FREIRE, 1996).

A partir dessas falas, também, se percebe a contribuição que determinados acontecimentos ou personagens exercem decisivamente no despertar do gosto pela história. O fato de “ter uma historiadora na família”, “a mãe ser professora”, “buscar maiores engajamentos por lutas e direitos dentro de determinados grupos”, “estudando com um irmão”, “um antigo professor de história”, são apresentados, por exemplo, como alguns dos estímulos na tomada de decisões para a jornada universitária a qual seguiram:

Comecei a gostar de história quando estava terminando o ensino fundamental II por incentivo de um irmão, ele gostava muito de história, passou a me dar aulas em casa. Foi aí que percebi o quanto meu desempenho havia melhorado na escola e aos poucos estudar essa disciplina tornou-se algo prazeroso. No ensino médio, por influência de alguns professores, notei que tinha mais afinidade com a área de humanas. (Alma, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

Contudo, mesmo diante desses incentivos e apresso por parte desses graduandos em estudar história uma grande maioria não enxerga o curso como primeira opção e nem o magistério como carreira futura. Um deles, inclusive, diz querer um “total distanciamento da sala de aula”; o que não significa dizer que isso não possa acontecer. Os desfechos do trajeto formativo desses sujeitos podem ser decisivos para que esse interesse se desperte.

“Talvez, eu não queira permanecer aqui...”

Se por um lado esse prazer em estudar história se reflete como possibilidades de lutas, mudanças de caráter social e conhecimentos significativos, por outro a graduação em história pode se resumir a uma “etapa” ou “brecha” para outra graduação detentora de um melhor status. Para alguns estudantes o curso aqui analisado passa a adquirir um valor ou sentido “experencial” mediante a posteriores desafios que se desdobrarão mais à frente.

Como já apresentado, pelo menos 24% desses estudantes (*grupo B*) evidenciam em suas respostas esses objetivos como elementos motores para o ingresso no curso. Alguns deles ao revelarem os motivos da permanência no curso por meio de suas respostas acabam proporcionando outras possibilidades de interpretação sobre o significado que atribuem a uma graduação:

Queria cursar administração e não consegui então fiz o vestibular da Urca para história e passei, antes eu conhecia muitas pessoas que falavam muito bem do ensino da Urca então fui muito influenciado a estudar nessa universidade. Não tenho muitas perspectivas em relação ao curso de história por que não tenho certeza se vou continuar no curso.
Não tenho certeza se irei licenciar por que pretendo fazer o concurso da polícia federal ou outro concurso. (Francisco, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019)

A partir dessas indecisões sobre um a carreira futura, que se deslocam de um curso de administração a uma possível estabilidade adquirida possivelmente por concursos públicos, o magistério acaba ganhando o sentido de “se nada der certo... é o que temos”.

Partindo desta perspectiva o curso de licenciatura de História da Urca acaba se revertendo para alguns desses graduandos em uma espécie de cano de escape diante aos desejos não realizados ou como uma forma de adaptação ao desconhecido ambiente universitário:

O curso me oferta um arsenal imenso de conhecimento, estando aqui consigo enxergar com outros olhos a universidade, os estudos isso conseguintemente poderá me ajudar na minha primeira opção de curso, Direito. Estar aqui é uma etapa do meu processo de amadurecimento. (Mario, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019)

Além do fator adaptativo um elemento interessante a se retirar dessa afirmação está no desejo que esse estudante tem em cursar, ocasionalmente, um bacharelado em direito. Não se trata apenas de uma aspiração particular. Dentre as áreas de formação pretendida por esse grupo (B), outros estudantes buscam no curso de história o que chamam de “aproveitamento de cadeira” para cursar um bacharelado em direito: “Não foi minha primeira opção [o curso de história], quero cursar direito na URCA. Mais conhecimento e aproveitamento de cadeira”. (Jaime, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

Respostas similares a essa são apresentadas por outros dois estudantes, contudo, de forma particular, esses correlacionam a realização do processo seletivo pelo qual o trouxe ao curso de história a um pensamento tático e estratégico: “Era um modo mais fácil de aproveitar as cadeiras de direito, e de certa forma conhecer a prova e a faculdade, já que é minha primeira vez na faculdade” (Josefa, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).¹⁰

O outro nos apresenta a seguinte situação: “Analisei os cursos da URCA que tem uma baixa concorrência e dentre esses vi o que me encaixava melhor, o que eu mais gostava e então decidi prestar o vestibular pra história.” (Damião, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

¹⁰ Desde o processo seletivo unificado 2014.2 o curso de bacharelado em direito ofertado pela URCA se expressa como a área que mais recebe números de inscritos dentre todos os cursos ofertados pela universidade. Nesse período o número de inscrições varia entre 600 a 1000 inscrições. Vale ressaltar que foi somente no ano de 2018 que a universidade passou a adotar as políticas afirmativas.

A partir daqui é possível ver outras possibilidades interpretativas: até onde esses testemunhos refletem a realidade social desses sujeitos? Não poderiam, simplesmente, esperar uma próxima oportunidade?

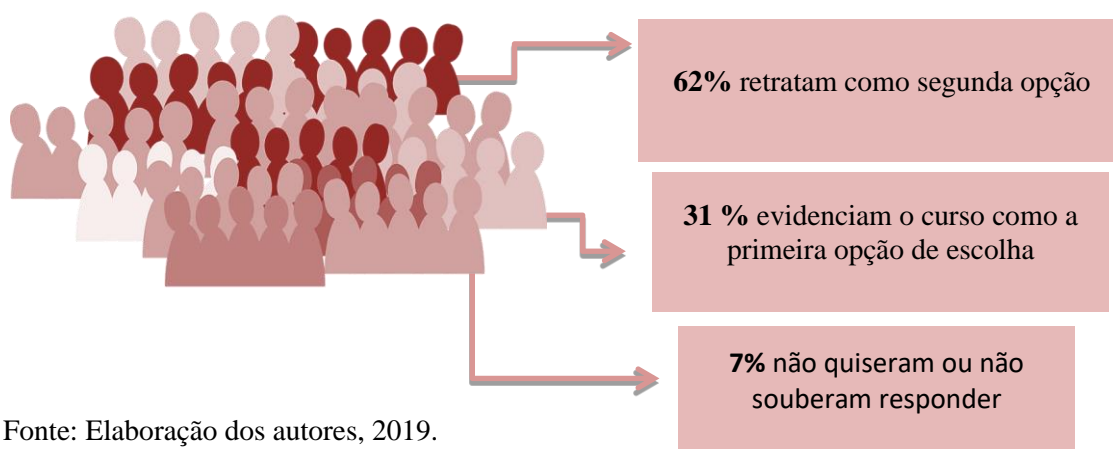
Minha primeira opção era psicologia, consegui passar no vestibular da Unileão, mas, por motivos financeiros não pude fazer parte. O curso pode me ajudar a conseguir alcançar meu objetivo, contribuindo na minha formação docente. (Cristiane, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019)

Como nos lembra Ristoff (2014, p. 743) “A origem social e a situação econômica da família do estudante é, sem dúvida, um fator determinante na trajetória do jovem brasileiro pela educação superior”, e ao que se refere aos estudantes pertencentes a uma classe social menos favorecidas, tanto esses trajetos como as permanências em um curso universitário pode possuir variados sentidos como, por exemplo, uma possibilidade para não “ficar parado”, alternativa possível diante das cobranças familiares e pessoais sobre o futuro, ou até mesmo uma “opção” mais viável de acordo com as possibilidades monetárias de cada um. É deste contexto, que na maioria das vezes, as licenciaturas se transformam nesses “caminhos alternativos”. Contudo essa direção também pode se reverter em alguns riscos.

Stern (1966) conforme citado por Almeida e colaboradores (2005) coloca em evidência a expressão “*freshman myth*” que em uma tradução para o português quer dizer “mito de calouro”. Essa locução é usada para descrever o idealismo, otimismo e confiança carregado por muitos estudantes ao iniciarem a graduação. Acontece que muitas dessas expectativas positivas, já expressadas podem não ser atingidas e conseqüentemente podem se reverter em sentimentos de insatisfação e até mesmo de desistências.

Os casos apresentados até aqui, apesar das diferentes motivações carregadas por estes dois agrupamentos de estudantes, compartilham uma mesma semelhança: para uma quase total maioria o fato de estarem no curso em questão é retratado como uma segunda opção devido a ausência de sucesso em outras áreas de formação desejadas. No grupo *B* a proposição é uma unanimidade, já no *A* apenas dois desses estudantes responderam se tratar de uma primeira escolha. Referente as respostas de todos os graduandos que participaram do questionário, se foi possível estabelecer um seguinte panorama:

Figura 4 - Percentual de predileção dos entrevistados em relação ao curso de licenciatura em História da Urca



Fonte: Elaboração dos autores, 2019.

Nota-se que mais da metade desses graduandos não demonstram está no curso como primeira opção, esse desejo é preenchido por diversas áreas que variam entre o campo das humanidades e entre outra diversidade de cursos como enfermagem, fisioterapia, psicologia, sistema de informação, além de carreiras profissionais como policial militar.

Para Almeida & Cruz (2010) esse insucesso em conseguir uma vaga naquilo que se deseja pode se reverter em outras implicações como a diminuição de expectativas dos sujeitos sobre sua atual formação (de caráter ocupacional), falta de estímulo diante exigências acadêmicas (leitura de texto, participação em eventos etc.), implicações cognitivas e comportamentais, além das interferências no âmbito afetivo desses estudantes.¹¹ No entanto alguns fatores emocionais podem também ser decisivos para estabelecer aproximações, afinidades e sentidos a uma graduação, mesmo não se tratando daquilo que se pretendia:

Minha primeira opção foi direito, tentei duas vezes, mas como não estava me preparando não consegui a vaga. Já estava a cinco anos sem estudar e então me preparei e fiz o vestibular para história. Sempre me identifiquei muito com o curso, principalmente com a área medieval [conteúdos, assuntos etc.], porém não foi minha primeira opção, mas estou gostando muito do curso o pessoal da história é muito unido, não só minha sala, mas por em geral. (Luiz, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

¹¹ Outros trabalhos abordam esses e outros tema por variadas perspectivas: Alarcão (2000), Brites et al (2010), Ferreira, Almeida & Soares (2001); Rosário et al (2001); Soares & Almeida (2001); Taveira (2000); Tavares & Huet (2010); Correia, Gonçalves, Pile (2003).

Apesar disso, essa consideração acima também pode se reverter em outras possibilidades interpretativas como, por exemplo, a chance desse e outros sujeitos buscarem em um nível simbólico uma compensação do desejo de estar em um curso superior. Ou seja, atribuem a essa “segunda opção” a alternativa de realização dessa aspiração, diante da adversidade de não ter conseguido ingressar em outro curso inicialmente pretendido. Pouco a pouco a graduação a qual estão situados passa a tomar um outro sentido.

A partir desses casos é possível perceber a existência de uma grande variedade de motivações apresentadas por esses graduandos, seja como formas de atribuições sentimentais, compensações de um desejo não realizado ou até mesmo como uma forma de aplicação estratégica usada como apoio ou “ajuda” a uma futura cobiça.

“Que eu possa concluir o curso e me tornar professor”

Como mostramos anteriormente 35% dos estudantes entrevistados (*grupo C*) deixam a entender por meio de suas respostas que querem ser professores, além disso, mais da metade desses demonstram está no curso como primeira opção.¹² Alguns, embora já tenham cursado outras áreas, vem no curso em questão uma possibilidade de realizar “um sonho antigo”, “tentativa de se encontrar” na profissão que já exerce, tentar seguir a carreira acadêmica enquanto professor universitário entre tantas outras atribuições. Mas o que leva esses estudantes a interessar-se pela profissão docente?

A resposta para essa dúvida é apresentada por alguns desses sujeitos através de representações bem simples como, por exemplo, a possibilidade de transmitir conhecimentos, por gostar de ensinar ou admiração pelo ofício de professor. Em outros casos são apresentados uma variedade de sentidos:

Desde criança eu sempre gostei de história, antes eu queria muito me tornar professor da área (foi a primeira profissão que eu quis e eu ainda era criança). Particularmente sempre gostei da história antiga e também das questões arqueológicas e paleontológicas. (Ramon, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019)

Aqui alguns valores sentimentais são percebidos junto a essa tomada de decisões, seja pela sedução que esse aluno tem em relação as afinidades com alguns temas da disciplina

¹² Inclusive dos 14 alunos que evidenciam o curso como a primeira opção de escolha (31 %), 10 deles encontra-se no grupo que possibilita a docência como carreira o que representa 71% desses 14 estudantes.

História ou o fato dessa profissão ser representada em sua vida desde infância. Em outros casos esses sentimentos se reverterem em outras possibilidades de caráter mais pessoal:

Terminei o ensino médio a oito anos, sou mãe de gêmeas de cinco anos, e elas, minhas filhas foram a maior motivação para dar continuidade aos meus estudos e a vontade que eu sempre tive de voltar para sala de aula, agora com o intuito de ser professora logo mais (Renata, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019)

Sobre essa fala é bom recordar alguns ensinamentos da historiadora e também professora Sandra Jatahy Pesavento, que, ao longo de sua trajetória de estudos, propõe pelo estudo das *sensibilidades* vias para compreensão, entendimento e significados das ações e da própria realidade. Para ela, as sensibilidades competem a uma “espécie de assalto ao mundo cognitivo, pois lidam com as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos, que obedecem a outras lógicas e princípios que não os racionais” (PESAVENTO 2005). De uma forma geral

As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana que se encontra no âmago da construção de um imaginário social. O conhecimento sensível opera como uma forma de reconhecimento e tradução da realidade que brota não do racional ou das construções mentais mais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo (PESAVENTO, 2005).

Nesse sentido presume-se que as sensibilidades — que também são formas de apreensão e de conhecimento do mundo (PESAVENTO, 2007) — contribuem decisivamente para essa tomada de decisão e desejo de torna-se professor. Silva e colaboradores (2014) ainda ressaltam que é a partir dessas afetividades que umas posturas críticas, sobre vários componentes da vida cotidiana, vão inicialmente se construindo. Outros estudantes também direcionam a esses valores sentimentais um importante caminho e decisivo em suas escolhas:

Minha vida sempre esteve permeada pela figura da escola. Ao longo do Ensino Médio pude perceber que esse ambiente é o qual identifiquei-me profundamente. A licenciatura em história alia partes complementares a mim e a minha personalidade, por isso a escolhi. (Fátima, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019)

Essa estudante apresenta como fundamentais para essa identificação a afinidade com a área, a influência exercida pelos seus pais, a proximidade da Universidade a sua cidade e alguns antigos professores.

É importante destacar que um significativo fator apreendido na maioria das respostas dos estudantes que desejam seguir a carreira enquanto docente se encontra na figura de um “antigo professor de história”: “Eu tive um professor no Ensino médio que me fez ver a história com outros olhos, perguntas e questionamentos de visão de mundo o que me levou a escolher esse curso fantástico” (Daiane, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

O fato de muitos desses estudantes “adorarem as aulas de história” ou demonstrarem apresso pela disciplina tem um motivo desencadeador dessa possibilidade de seguir, seja a profissão docente ou uma carreira de pesquisador; isso nos possibilita perceber que para além da figura do professor está o papel desempenhado pela escola na promoção do conhecimento.

Nesse espaço, os filmes e as séries que nos empolgam, os relatos dos familiares, as experiências pessoais e as expressões artísticas em geral se combinam para produzir uma história maior da qual fazemos parte. Logo as aulas vão se revertendo em aprendizado, como também continuidade da própria vida (ANDRADE. E; ANDRADE. N; 2016): “Sempre gostei da disciplina história, tinha convicção que queria ser professor, porém não sabia em que área de atuação. Com o passar do tempo, exatamente no primeiro ano do Ensino Médio, tive a certeza que queria a história”. (Alfredo, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

No entanto esse processo de encontrar-se no curso ou consigo mesmo, para alguns, pode ser mais demorado:

Na primeira vez que fiz (cursei) foi no calor da adolescência, todos os amigos fazendo vestibular e tinha muita simpatia a história. Tranquei, achei que não era o que queria. Mas depois de 10 anos retornei pois senti a necessidade de concluir o curso, notei que realmente era o que queria, me deparei lendo e vendo diariamente fatos que era do meu curso. Voltei e estou satisfeita. (Andreia, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

Como nos lembra Berdie (2005) conforme citado por Almeida e colaboradores (2005) algumas expectativas ou idealismos carregados por alguns estudantes ao ingressarem no ensino superior tendem a se desfazer ao longo do primeiro ano quando se há uma desarmonia sobre o que imaginavam e a realidade vivenciada na academia. No entanto, outros fatores devem ser considerados como, por exemplo, o confronto desses graduandos com o próprio ambiente acadêmico que, muitas vezes desconhecido, se reverte em choques violentos e pouco promotores de integração (ALMEIDA & CRUZ, 2010). Nesse sentido, por parte das

universidades ou dos próprios cursos vale indagar se esses fatores já são considerados em suas políticas formativas.

De uma forma geral, esses estudantes que evidenciam seguir a carreira docente apresentam motivações pertinentes sobre o que querem e o que buscam na graduação a qual estão cursando. Embora, alguns deles, demonstrem certos receios sobre o desenrolar do processo formativo. Outros, porém, já demonstram objetivos para uma eventual posterioridade em sala de aula: “[minhas expectativas é] que eu possa concluir o curso e me tornar uma professora para no futuro outros alunos tenham interesse em fazer história” (Fátima, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

Uma outra relata o seguinte: “Tenho a expectativa de um dia me tornar uma professora de ensino superior, fazer projetos na área da política e direito das mulheres e participar de movimentos sociais em defesa da classe operária” (Nádia, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

Levando em consideração o atual contexto político e social a qual esses graduandos estão inseridos, podemos concluir que são motivações revigorantes e esperançosas. O atual ataque a instituições de ensino básico, superior e classe do professorado nesse fim de década em âmbito nacional seria um motivo deveras justificável para colocações de desesperança por parte desses estudantes em relação a profissão docente. No entanto alguns desses estudantes no dizem o seguinte: “que ele [o curso] contribua para minha formação profissional, me moldando um indivíduo mais crítico e capaz de levar o conhecimento da história a meus alunos de maneira sedutora e clara” (Giovana, estudante do primeiro semestre do curso de Licenciatura em História da Urca, 2019).

Embora haja uma tendência atual de classificação de professores enquanto “doutrinadores” ou sujeitos subversivos de uma “moral familiar” (GIROTTI, 2016) as motivações que alguns destes graduandos apresentam se revertem assim no que Paulo Freire denomina de esperança:

A desesperança é a negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável a existência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde a tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história. (FREIRE, 1996, p. 80-81)

E qual seria a função de um professor de História se não despertar em seus alunos a esperança de que a mudança possível? Concordando com Everardo de Andrade e Nivea

Andrade (2016, p.183) o professor de história atua como provocador de conhecimentos. Esse processo vai desestabilizando preconceitos, provocando questionamentos, ampliando significados, estimulando diálogos e confrontando de ideias. Talvez seja isso que tanto assusta alguns sujeitos.

UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO...

A partir dessas intenções, razões e perspectivas atribuídas pelos graduandos em suas respostas nos questionários, sobre o que motiva e/ou significa o ingresso no curso de História da Urca para os discentes do primeiro semestre das turmas 2018.2, nos fez compreender que, muito mais que uma “opção” ou simplesmente um “querer”, estar em um curso de licenciatura representa para alguns desses sujeitos uma oportunidade mais acessível ao ingresso no ensino superior, mesmo não sendo aquilo que desejam para uma carreira profissional.

Da mesma forma, constatamos que mesmo estando em um curso de formação para professores, menos da metade dos participantes da pesquisa visualizam à docência como uma carreira profissional. Outras profissões liberais “pouco trabalhosas” e “mais rentáveis” como Direito e Medicina Veterinária são almejadas em um futuro próximo. Estar no curso em questão, para alguns deles, é apenas “uma etapa” para se conseguir aquilo que se almeja; é também “uma experiência adaptativa” para se adequar ao ambiente universitário. Para outros, além de representar a realização de um sonho em cursar uma graduação diante da falta de oportunidades e dificuldades econômicas, também se transfigura em possibilidade de mudança, seja ela social ou financeira.

Um ponto pertinente também apreendido no que se referente aos estudantes que evidenciam em suas respostas seguir a carreira na docência, é que, mesmo num cenário desfavorável, cercado por intimidação sobre a profissão professor em consequência dos inúmeros ataques a educação pública vivenciados no atual cenário político e social brasileiro, alguns deles apresentam motivações carregadas por ânimo e esperança sobre a docência.

Tendo como espelho essas motivações e desejos apresentados até aqui, organizemos duas torcidas: uma, para que esses estudantes não percam a motivação para realização de seus sonhos e outra, para que, caso não consigam (pois pode acontecer), continuem buscando através das experiências e vivências no curso a qual ingressaram a possibilidade de se encontrarem enquanto bons profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S., & CRUZ, J. F. A. Transição e Adaptação Acadêmica: reflexões em torno dos alunos do 1.o ano da Universidade do Minho. In: **Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades**. Congresso Ibérico. Braga, p. 429 – 439, 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11543/1/Transi%C3%A7%C3%A3o%20e%20Adapta%C3%A7%C3%A3o%20Acad%C3%A9mica.pdf>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

ALMEIDA, Leonardo Santos et al. Percursos e expectativas de estudantes universitários: estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In: MEDEIROS, Teresa; PEIXOTO, Ermelindo (Org.). **Actas do Congresso Internacional Desenvolvimento e Aprendizagem: do ensino secundário ao ensino superior**. Ponta Delgada: Universidade do Açores, p. 237-251. 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/12060>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2019.

ANDRADE, Everaldo Paiva; ANDRADE, Nivea Andrade. História Pública e educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, Ana Maria; DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (Org.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**, São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 174-184.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da educação superior: 2016 – Apresentação**. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf. Acesso 13 de dezembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.


GIROTTO, Eduardo. Um ponto na rede: o “escola sem partido” no contexto da escola do pensamento único. In. AÇÃO EDUCATIVA (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa. 2016, p. 69-76.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

Nono, M. A. **Professores iniciantes e o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. In: **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [en ligne], Colloques, mis en ligne le 04 février 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/229>. Acesso em: 29 fevereiro de 2019.

PESAVENTO, Sandra. Sensibilidades: escrita e leitura da Alma. In: PESAVENTO, Sandra; LANGUE, Frédérique. **Sensibilidades na história: memória singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: EdFGRS, 2007, p. 9-22.



PORTAL IEDE - Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. **O perfil dos jovens que esperam ser professores**. São Paulo, 2018. 17 p. Disponível em: http://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Estudo-do-Iede_O-perfil-dos-jovens-que-esperam-ser-professores.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2018.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SILVA, Fabrícia Gomes da, Et al. Autoconhecimento, afetividade e formação de professores. In: NUNES, Cícera; Et al. **Dialogando com saberes da docência**: pesquisas, teorias e práticas. V.1. Recife: Liceu, 2014.

SILVA, Marco da. O prazer da História. In: SILVA, Marco da. **História**: o prazer em ensino e pesquisa. São Paulo: Brasiliense, 2003, p. 11- 21.

CINÉTICA QUÍMICA NA PONTA DOS DEDOS: UM RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL¹

Aires da Conceição Silva²
Thamiris Pereira Cid³
Vanessa de Souza Nogueira Penco⁴
Ana Paula Sodré da Silva Estevão⁵

RESUMO

A disciplina de Química contribui para a prática da cidadania, uma vez que os conceitos químicos estão presentes na maioria dos processos do cotidiano. Assim, a formação voltada para o exercício da cidadania deve ser englobada na educação de todos os estudantes, proporcionando uma aprendizagem igualitária para alunos com ou sem deficiência. Os docentes têm enfrentado desafios para que o processo de ensino e aprendizagem do aluno seja alcançado no que se diz respeito ao ensino de Química para alunos cegos ou com baixa visão. A carência de materiais especializados é um exemplo. Diante disto, o presente trabalho aborda a inclusão de pessoas com deficiência visual em salas de aula de escolas regulares, a partir da adaptação de materiais didáticos confeccionados para alunos do Ensino Médio com a temática Cinética Química. A produção do material seguiu as seguintes etapas: elaboração textual, transcrição, texturização de figuras, revisão, impressão e avaliação. Para os alunos cegos, o material foi produzido no formato grafotátil (transcrito em braille com figuras em relevo), e no formato ampliado para alunos com baixa visão. Posteriormente a sua criação, o material foi avaliado por revisores cegos do Instituto Benjamin Constant (IBC) e por um aluno do Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizado no IBC, além de quatro alunos do Colégio Pedro II. O material foi aprovado para a replicação e registro na Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME).

Palavras-chave: Deficiência visual, Ensino de Química, Material didático, Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O acesso à Educação Inclusiva a Pessoas com Necessidades Específicas passou a ser difundido de forma mais efetiva, no Brasil, a partir da década de 1990, com a

¹Projeto de pesquisa financiado pelo IFRJ/CNPq.

²Doutor em Química, Instituto Benjamin Constant, airessilva@ibc.gov.br;

³Graduada pelo Curso de Licenciatura em Química, Colégio Evangelista Almeida Barros, thamirispcid@hotmail.com;

⁴Doutora em Química, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, vanessa.nogueira@ifrj.edu.br;

⁵Doutora em Ensino em Biocências e Saúde, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, ana.estevao@ifrj.edu.br.

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Nesta legislação, Artigo 58, a Educação Especial é concebida como modalidade de educação escolar oferecida a educandos que possuem necessidades específicas, e preconiza o seu oferecimento, em preferência, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Ademais, em 6 de julho de 2015, entrou em vigor a Lei Brasileira de Inclusão, nomeada também de Estatuto da Pessoa com Deficiência, LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015a), a qual é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015a, p. 1). No Capítulo IV, Artigo 27, da LBI, é instituído que a educação em todos os seus níveis é um direito da pessoa com deficiência, sendo capaz de alcançar o desenvolvimento de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais (BRASIL, 2015a). Além de assegurar, de acordo com o Art. 28, “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015a, p. 9).

Diante desse contexto, é preciso que o sistema escolar reconheça a diversidade de indivíduos que constitui a nossa sociedade e, conseqüentemente, responda com qualidade às necessidades de aprendizado dos mesmos. Dentre os tipos de necessidades específicas temos a deficiência visual (DV), que abrange da cegueira até a baixa visão. A definição de cegueira e baixa visão gira em torno de dois conceitos principais: acuidade visual e campo visual. Acuidade visual (AV) é a efetiva capacidade discriminativa de formas (BICAS, 2002), enquanto campo visual (CV) refere-se a toda área visível com os olhos fixados em determinado ponto. Na classificação da cegueira (BRITO; VEITZMAN, 2000), a AV é menor que 0,05 (20/400) e o CV < 10°; já na baixa visão, a AV está entre 0,05 (20/400) e 0,3 (20/70). Em ambos os casos, são considerados o melhor olho com a melhor correção óptica. Uma pessoa considerada com visão normal possui AV na razão 20/20.

Segundo o Censo Demográfico (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010) estima-se que, nos países em desenvolvimento, como o Brasil, existem mais de 6,5 milhões de pessoas com deficiência visual, sendo 582 mil cegas e 6 milhões com baixa visão. Além desse fato, de acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE em parceria com o Ministério da Saúde, a partir de autodeclarações dos participantes, a deficiência visual atinge 3,6% dos brasileiros, tendo maior proporção na região Sul, com 5,4% de sua população (BRASIL, 2015b).

No entanto, para que a inserção de pessoas com deficiência visual no sistema regular aconteça de forma efetiva, é preciso que ocorram investimentos na infraestrutura das escolas, como também na formação dos educadores, uma vez que eles não têm contato, na maioria das vezes, com materiais adaptados para alunos com deficiência visual em suas formações iniciais. Os professores necessitam de recursos e metodologias que contribuam para o ensino de alunos videntes e com DV.

Paralelamente aos investimentos que precisam ser realizados na formação docente, existe a necessidade de elaborar materiais especializados para alunos com DV, pois há escassez de materiais didáticos adaptados para esse público, bem como publicações e abordagens sobre os conteúdos que permeiam o conhecimento na área de Química (VIRIATO, 2016).

Os materiais didáticos referentes à disciplina Química devem considerar o domínio específico do conteúdo e o contexto em que está inserido, além de contemplar as necessidades dos alunos com deficiência visual (ADVs). Vale ressaltar que, todo o material especializado elaborado para os ADVs deve passar por revisão de pessoas com deficiência visual, com a finalidade de analisar se o conteúdo explorado está compreensível e de acordo com as normas técnicas do Sistema Braille. Além disso, se houver figura é importante verificar se as informações estão sendo apresentadas de forma correta e inteligível.

Diante das questões apresentadas, este artigo relata o processo de elaboração de um recurso didático para ADVs sobre Cinética Química. O tema foi selecionado por estar presente no cotidiano e permitir explorar os aspectos qualitativos sobre reações químicas, como o reconhecimento no dia a dia de reações rápidas, como a combustão e a explosão, e lentas, como a corrosão e o amadurecimento de um fruto.

Os recursos pedagógicos foram produzidos por alunos da graduação em Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, *campus* Duque de Caxias (IFRJ-CDuC), sob a orientação de docentes desse Instituto e um docente do Instituto Benjamin Constant (IBC).

Temos como objetivo geral produzir e avaliar materiais didáticos grafotáteis (para alunos cegos) e ampliados (para alunos com baixa visão) na temática de Cinética Química, a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos ADVs. Também apresentaremos, minuciosamente, a elaboração do material no intuito de incentivar a produção de material especializado por professores das mais diversas instituições de ensino de nosso país.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na pesquisa é de cunho qualitativo com pesquisa de campo. Nesse sentido, contaremos com a opinião e, portanto, com a subjetividade dos sujeitos envolvidos no trabalho. Questionários semiestruturados (BONI; QUARESMA, 2005) também foram utilizados como instrumento de pesquisa, sendo elaborados com critérios que possam validar o recurso didático produzido.

A primeira etapa do projeto foi dedicada à seleção do tema. Para tanto, levamos em conta a escassez de materiais de alguns assuntos inseridos no Ensino Médio. Na literatura observamos propostas de materiais adaptados para conteúdos de 1ª série do Ensino Médio, sendo necessário abordar o conteúdo da 2ª série do Ensino Médio, com foco no tema Cinética Química. Realizamos pesquisas em livros didáticos e artigos científicos voltados para o Ensino Médio, a fim de elaborar a parte textual do caderno pedagógico, que servirá de apoio para as pessoas com deficiência visual. A pesquisa nos livros didáticos e nos artigos foi realizada com auxílio de professores do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* Duque de Caxias (IFRJ-CDuC), e com profissionais do IBC para melhor confecção do material.

Após a elaboração da parte textual do caderno pedagógico, o mesmo foi revisado por professores de Química do IFRJ-CDuC e por uma professora de Português do IBC. Esta etapa foi importante, pois é necessário que o texto esteja coerente com imagens, gráficos e tabelas que constituem o caderno, para que as pessoas com deficiência visual consigam compreender o conteúdo abordado. Vale ressaltar que o caderno pedagógico abrange alunos cegos e alunos com baixa visão; assim, antes da transcrição para o braille, durante a adaptação, houve a preocupação em atender as pessoas com baixa visão. Para isso, utilizamos fonte ampliada e especializada a esse público – APHont (desenvolvida pela *American Printing House for the Blind*) –, além de cores contrastantes em figuras. Posteriormente, foi realizada a adaptação para os cegos com a transcrição para o braille, por meio do *software* Braille Fácil v.3.4.

A presença de imagens, gráficos e diagramas é essencial para melhor compreensão dos conteúdos. Diante disso, os mesmos foram texturizados em relevo e reproduzidos em películas de policloreto de vinila (PVC), com auxílio da máquina termoduplicadora, conhecida como *Thermoform*. A película de PVC permite que o material seja reproduzido em larga escala, tornando possível distribuí-lo para todas as

regiões do Brasil, cujas instituições tenham alunos cegos, além de ser economicamente viável e duradouro, já que o ponto em braille, ao contrário do papel, se mantém mesmo com o uso contínuo.

Antes da aplicação do caderno pedagógico em sala de aula – para aprovação de alunos com deficiência visual –, utilizamos o recurso de leitura de confronto com profissionais cegos capacitados do IBC para verificar o encaixe braille-tinta. Para tanto, realizamos a leitura do texto com um vidente e um cego ao seu lado, a fim de verificar a correspondência do texto (tinta) com o Sistema Braille.

Posteriormente, o caderno também foi avaliado por alunos com deficiência visual matriculados no Ensino Médio e inseridos no Centro de Estudos de Jovens e Adultos Instituto Benjamin Constant (CEJA-IBC) e no Colégio Pedro II. Os materiais foram avaliados por cinco alunos (dois alunos com baixa visão e três alunos cegos), sendo quatro do Colégio Pedro II e um aluno do CEJA-IBC, com faixa etária de 18 a 22 anos de idade.

O Colégio Pedro II (CP II) conta com o auxílio do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em 14 *campi*, onde os alunos, com todo tipo de deficiência, utilizam tecnologias assistivas (TA). Com a conclusão do Ensino Fundamental no Instituto Benjamin Constant, os alunos podem continuar os seus estudos, ao longo do Ensino Médio, no CP II, por meio de um convênio estabelecido entre ambas as instituições.

Os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) são escolas inseridas na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Essas escolas são reservadas para jovens e adultos que não possuem idade escolar (defasagem série/idade escolar), mas ainda assim desejam concluir o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio.

O CEJA possui uma unidade localizada no Instituto Benjamin Constant, o que favorece o aprendizado de pessoas com deficiência visual, visto que no IBC há produção de material didático especializado para esse público-alvo. No entanto, o CEJA possui o seu próprio material. Essa produção é elaborada em uma linguagem direcionada para jovens e adultos que necessitam desenvolver uma autonomia de estudo.

Após a testagem do material e aplicação do questionário semiestruturado, o mesmo foi registrado na Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME), a fim de constar da lista de acervo dos materiais distribuídos pelo IBC para instituições públicas de ensino de todo o Brasil.

Cabe ressaltar que, para a coleta de dados, todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com a finalidade de informar sobre a utilização dos dados fornecidos na entrevista e garantir o uso de suas opiniões e imagens. O projeto desta pesquisa também foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética Pública (CAAE: 55575616.4.0000.5246, Parecer: 1.565.160).

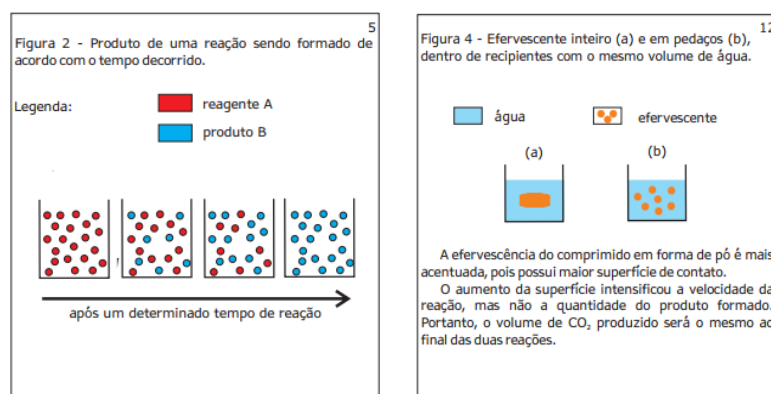
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os recursos didáticos são imprescindíveis às pessoas com deficiência visual, pois além de contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem, ainda despertam o interesse do aluno. A utilização do material será ampliada se possuir vários estímulos (tátil, sonoro), agregando a ele mais significado (LAGUNA, 2012). Paschoal (2014) afirma que os canais sensoriais devem ser acionados de diversas formas, especialmente pelo sistema háptico, que envolve, além do tato, a ação e o movimento, e permite que o sujeito cego reorganize os seus esquemas perceptivos.

Com o intuito de corroborar com o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, foram desenvolvidos recursos didáticos complementares sobre o tema Cinética Química. O material produzido foi um caderno pedagógico. Para tanto, a Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado (DPME) do IBC realizou a adaptação necessária ao público-alvo em questão. Inicialmente, elaboramos a parte textual do caderno pedagógico. Nesta etapa, tentamos nos aproximar do cotidiano dos alunos, abordando o processo de cozimento do feijão dentro de uma panela de pressão, e a utilização de água oxigenada em fermentos, por exemplo.

Em uma fase anterior a adaptação, todo o material foi revisado por professores de Química e por uma professora de Português, a fim de manter a coerência textual. Após a revisão, a adaptação manteve o foco em atender pessoas com deficiência visual que apresentavam baixa visão. Nesta etapa, contamos com uma designer gráfica da DPME do IBC para realizar a ampliação do material (tamanho 28cm x 29cm), tendo o tamanho ideal para que os alunos possam manipulá-lo com as duas mãos, além da ampliação com fonte especializada (APHont). As figuras presentes no caderno também receberam cores e contrastes adequados para permitir a visualização dos alunos, como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Figuras presentes no material para alunos com baixa visão



Fonte: DPME/DTE/IBC

Após a sua ampliação, verificamos que o caderno teria um grande número de páginas, portanto optamos pela divisão em dois materiais: “Introdução à Cinética Química” (17 páginas) e “Fatores que influenciam na velocidade das reações” (12 páginas).

A partir do material adaptado para pessoas com baixa visão, iniciamos a adaptação para pessoas cegas. A transcrição para o Sistema Braille foi realizada por uma transcritora do IBC, por meio do *software* Braille Fácil. A máquina de datilografia braille também foi utilizada em alguns momentos, quando a impressão pelo *software* não se encaixava corretamente; isto aconteceu com frequência na digitação de reações químicas.

Da mesma forma que utilizamos figuras com cores fortes e contrastantes, para os alunos com baixa visão, também foi necessário adaptar, para os alunos cegos, figuras, gráficos e diagramas em todo o material por meio de texturizações. É importante ressaltar que na texturização usamos materiais de baixo custo, com o intuito de serem facilmente replicados. Para o Caderno “Introdução à Cinética Química”, texturizamos as seguintes figuras:

Na Figura 2 foram empregadas duas texturas diferentes: uma para a representação do reagente e outra para a representação do produto. Para o reagente, utilizamos botão e para o produto um *sticker* (adesivo), tomando cuidado para que fossem de tamanhos diferentes. Para representar os recipientes onde ocorreram as reações, utilizamos a linha de algodão (tipo corrente).

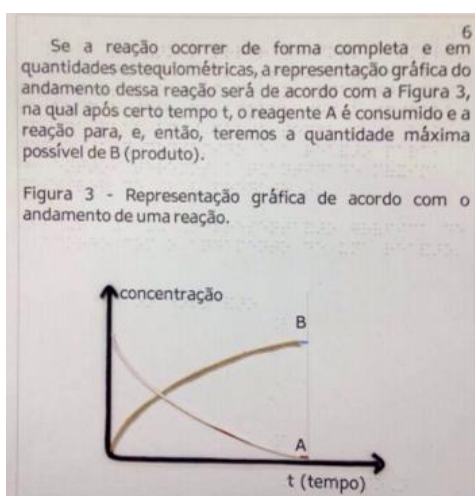
Figura 2 – Texturização de uma reação genérica do reagente indo a produto de acordo com o tempo decorrido



Fonte: DPME/DTE/IBC

Já para a representação do gráfico da Figura 3 foram utilizados três tipos de linhas diferentes para a diferenciação do eixo do gráfico e suas coordenadas.

Figura 3 – Gráfico Concentração x Tempo de uma reação genérica de reagente formando produto



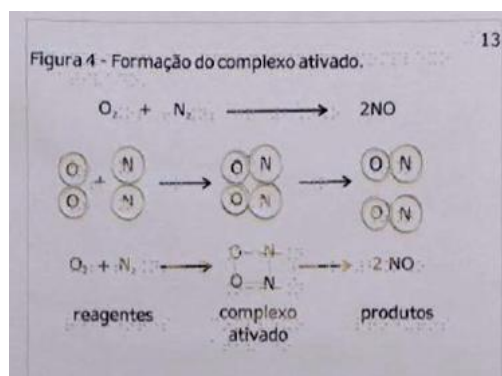
Texturas utilizadas:

- Eixo do gráfico: linha cordonê encerada;
- Reagente (A): linha de algodão (tipo corrente);
- Produto (B): linha de algodão trançada.

Fonte: DPME/DTE/IBC

Na Figura 4 foi utilizada a linha de algodão (tipo corrente) para representar os círculos que envolviam os elementos químicos, e a formação do complexo ativado simbolizado pelo pontilhado.

Figura 4 – Formação do complexo ativado em uma reação

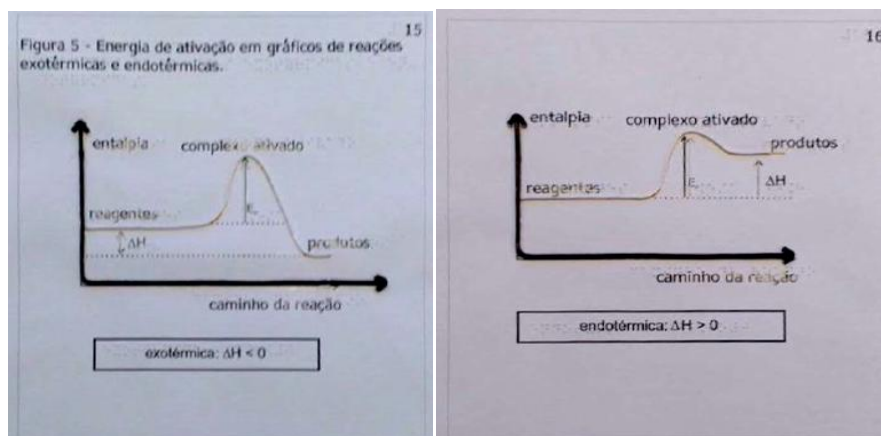


Fonte: DPME/DTE/IBC

Para as texturizações das ilustrações na Figura 5, foram utilizadas texturas mencionadas anteriormente, já que representaria os gráficos de reações exotérmicas e endotérmicas. Para o eixo dos gráficos usamos uma linha mais grossa (linha cordonê encerada); já para as coordenadas dos gráficos, uma linha mais fina (linha de algodão tipo corrente); e uma linha de algodão ainda mais fina para representar a energia de ativação (E_a) e variação de entalpia (ΔH).

A figura deve seguir fielmente o modelo original em tinta, a fim de representar todos os detalhes em textura. Para isso, texturizamos o pontilhado do gráfico, contando com a carretilha para cortar e fechar massas e pequenos pontos em relevo.

Figura 5 – Texturização dos gráficos de reações endotérmicas e exotérmicas



Fonte: DPME/DTE/IBC

As imagens do Caderno “Fatores que influenciam na velocidade das reações” também foram texturizadas. Para representar as moléculas dentro do recipiente, diferenciando-as, foram utilizados botões e *stickers* (adesivos) de tamanhos diferentes, sendo o botão maior que o *sticker*; para a representação do êmbolo usamos papel paraná, como mostra a Figura 6.

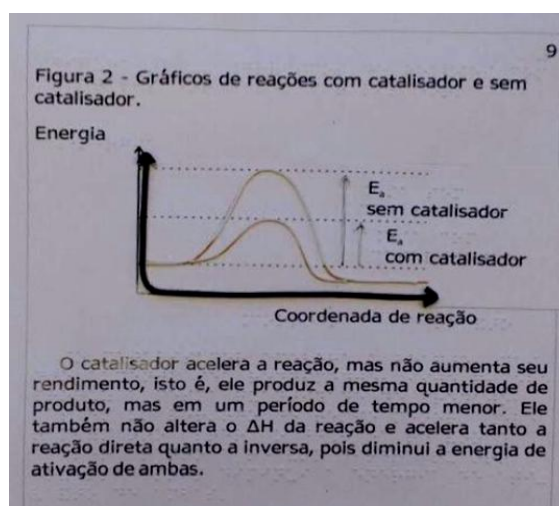
Figura 6 – Texturização de dois recipientes diferentes demonstrando a influência da pressão na velocidade das reações



Fonte: DPME/DTE/IBC

Já para o gráfico de reações com e sem catalisador (Figura 7), partimos do mesmo princípio dos gráficos das reações endotérmicas e exotérmicas. Utilizamos uma linha mais grossa (cordônê) para o eixo; uma linha intermediária (algodão, tipo corrente) para as coordenadas; e uma linha mais fina (algodão) para a energia de ativação com e sem catalisador. Essa diferenciação é essencial para o entendimento do gráfico. Neste caso, também usamos a carretilha de massas para representar o pontilhado.

Figura 7 – Texturização de gráficos de reações com catalisador e sem catalisador

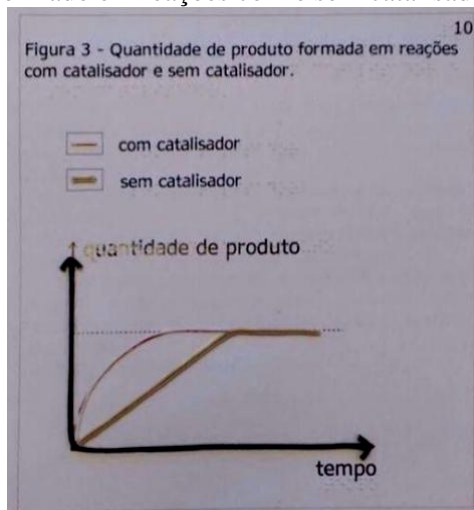


Fonte: DPME/DTE/IBC

Para demonstrar que a quantidade de produto de uma reação é a mesma utilizando-se o catalisador (ou não), e o que altera é somente o tempo em que ocorre a reação, fizemos outro gráfico (Figura 8) que representa o eixo do gráfico com linha

cordão; para simbolizar as coordenadas, duas texturas diferentes foram dispostas, utilizando-se uma linha de algodão (tipo corrente) para a reação com catalisador; já para a reação sem catalisador, uma linha dupla.

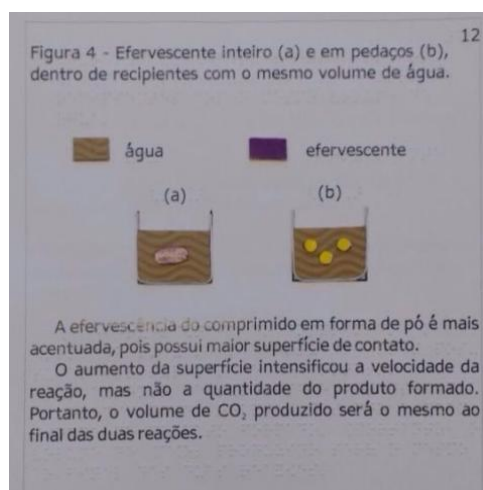
Figura 8 – Texturização de gráfico representando a quantidade de produto formado em reações com e sem catalisador



Fonte: DPME/DTE/IBC

Para representar os efeitos da superfície de contato na velocidade das reações, texturizamos o gráfico presente na Figura 9, cujo contorno do recipiente foi representado por uma linha de algodão (tipo corrente); já para representar a água, utilizamos papel *Kraft* ondulado; para o efervescente, a parte lisa de uma caixa de remédio como textura.

Figura 9 – Texturização dos efeitos da superfície de contato



Fonte: DPME/DTE/IBC

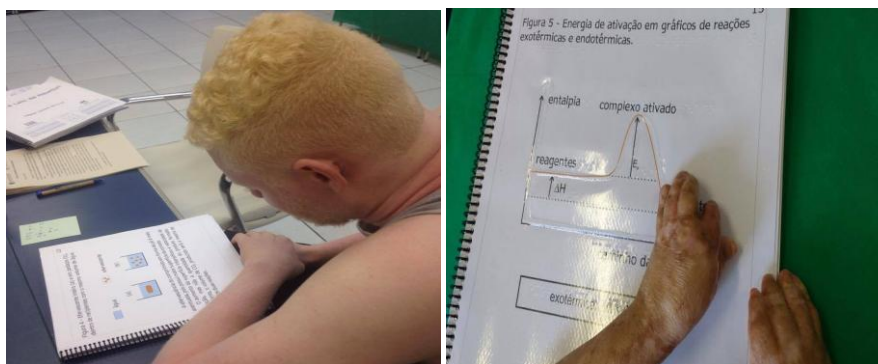
Posteriormente a texturização, foi feita a replicação do material na máquina *Thermoform*, utilizando as páginas texturizadas e transcritas para o braille como matriz.

A partir da duplicação, os materiais foram avaliados por dois revisores cegos do IBC. Os revisores observam o uso correto do Sistema Braille (parte textual) – por meio da leitura de confronto –, além de verificar se a texturização das figuras foi realizada de forma compreensível. Quando o revisor detecta erro no texto ou nas texturas, o trabalho é refeito, e uma nova avaliação é realizada.

Os revisores apontaram erros de escrita no braille, como elementos de formatação: a paginação no lado esquerdo quando deveria ser no lado direito; sinais de equações em locais errados; e erros nas referências bibliográficas do material. Os revisores também chamaram atenção para alguns detalhes nas texturizações, como o eixo dos gráficos muito próximo da parte escrita em braille, o que dificulta a leitura. Todos os erros – tanto os de formatação quanto de texturização –, foram prontamente corrigidos e revisados novamente. Desta vez, os materiais foram aprovados pelos revisores, passando para a avaliação dos alunos do Ensino Básico.

Os materiais foram avaliados por cinco alunos do Ensino Básico. Para tanto, responderam um Formulário de Avaliação dos Materiais, com 10 a 15 perguntas, pois as entrevistas foram diferentes para alunos com baixa visão e alunos cegos. A Figura 10 apresenta alguns alunos na avaliação dos recursos didáticos produzidos.

Figura 10 – Alunos avaliam os materiais produzidos



Fonte: Acervo dos autores

Antes de abordarmos a avaliação da entrevista propriamente dita, é importante observar a última questão. Perguntamos como os alunos gostariam de ser identificados no caso de publicarmos as suas observações. Dos cinco alunos entrevistados, quatro responderam que gostariam de ser identificados pelo seu primeiro nome; o quinto aluno pediu que o seu sobrenome fosse mencionado. Algumas perguntas foram elaboradas, tanto para alunos com baixa visão quanto para alunos cegos. A seguir, as respostas para as questões-base dos formulários para alunos com baixa visão:

Questão 1: A fonte (modelo e tamanho) utilizada está adequada pra você?

De acordo com os dados obtidos, observamos que os dois alunos entrevistados (baixa visão) consideraram a fonte adequada para o uso. Segundo Romagnolli e Ross (2008), é de extrema importância que o material tenha tamanho adequado às condições do aluno; para isso é necessário o tipo mais apropriado de fonte e espaço entre letras e linhas, de modo que o aluno, ao aproximar o material dos olhos, consiga ver nitidamente sem cansaço visual.

Questão 2: Você costuma receber materiais ampliados?

Tecnologias assistivas promovem independência para as pessoas com deficiência e auxiliam em seu processo de ensino-aprendizagem. Fornecer materiais adaptados adequados ao aluno é sempre uma obrigação da instituição de ensino e do professor. Diante do exposto, seguem os relatos dos alunos:

Ricardo: Não costumo receber materiais ampliados. Só quando mandam material do NAPNE. Os professores costumam mandar os materiais por e-mail. (informação verbal)⁶

João: Recebo provas, trabalhos, textos, mas alguns professores não mandam para o NAPNE. Fiz uma prova semana passada de Química que o professor esqueceu de mandar para o NAPNE e eu tive que tirar foto da prova e dar zoom pelo celular. (informação verbal)⁶

Questão 3: Nesta pergunta, uma página de texto foi escolhida pelo professor e lida integralmente pelo aluno. O número da página lida foi __. O aluno conseguiu ler bem?

A página selecionada para a leitura dos alunos foi a página 1. Todos eles conseguiram ler a página integralmente, corroborando com a resposta da Questão 1. Cerqueira e Ferreira (1996) defendem a adaptação e utilização de recursos grafotáticos para alunos cegos, e de materiais adaptados para alunos com baixa visão com o uso de fonte ampliada e especializada.

Já as respostas para as questões bases dos formulários para alunos cegos foram:

Questão 1: O braille está legível?

Segundo as respostas dos alunos, todos consideraram o braille legível, uma vez que o material deve ser feito para atender as condições do aluno. O braille é o sistema

⁶ Relatos transcritos na íntegra.

de leitura e escrita em relevo utilizado por eles, assim sendo todos os materiais táteis desenvolvidos para pessoas cegas devem contê-lo (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996). Chamou a atenção a resposta de uma entrevistada. Manuella: “*Está ótimo!*” (informação verbal)⁷

Essa resposta significa que, algumas vezes, o braille pode não estar legível em alguns materiais, seja pela falha na ponta da agulha da impressora, seja pela folha ter sido colocada torta no momento da impressão, ou até mesmo por erros na máquina de datilografia braille, porém os alunos cegos conseguiram ler e ainda elogiaram a impressão em braille.

Questão 2: Você já conhecia este material ou algo parecido em relevo? Em qual(is) disciplina(s)?

Todos os alunos entrevistados já haviam utilizado algum material semelhante. Perdigão: “*Já usei materiais em Física, Química.*” (informação verbal)⁷, Manuella: “*Ciências.*” (informação verbal)⁷, Leticia: “*No IBC usava muito.*” (informação verbal)⁷

Os alunos utilizavam muitos materiais grafotáteis (com películas de PVC) enquanto estudavam no IBC, pois existe um setor voltado para a produção e distribuição de material didático especializado.

Alguns questionamentos da entrevista foram perguntas fechadas, em que o aluno deveria responder sim ou não sobre figuras apresentadas ao longo da seção. A maioria, tanto no questionário para alunos com baixa visão quanto para alunos cegos, respondeu positivamente, mas alguns apontamentos chamaram a atenção.

No Caderno “Introdução à Cinética Química”, destacamos:

Questão 6: Na Figura 2, o que ocorreu com o reagente A com o passar do tempo?

Seguem algumas respostas. João: “*O reagente A desapareceu e formou o produto completamente.*” (informação verbal)⁸, Perdigão: “*Virou o produto B.*” (informação verbal)⁸, Manuella: “*O reagente A sumiu.*” (informação verbal)⁸

Neste questionamento, os alunos conseguiram compreender que à medida que a reação caminha, o reagente A vai sendo consumido, e o produto B formado em suas proporções. A partir das respostas, concluímos que os alunos também conseguiram

⁷ Relatos transcritos na íntegra.

⁸ Relatos transcritos na íntegra.

perceber a diferença das texturas para o reagente A e para o produto B, indagado na Questão 5 do formulário. Nesta pergunta, a aluna Manuella também comentou que achou muito legal e adorou a imagem.

Questão 7: No gráfico da Figura 3, o que acontece com a concentração do produto B com o passar do tempo?

Os alunos perceberam que conforme o tempo passa, a concentração do produto B aumenta e a do reagente A diminui. O que também corrobora com as respostas dadas por eles nas Questões 5 e 6.

Questão 9: Na Figura 4, você conseguiu diferenciar os diferentes tamanhos dos elementos químicos presentes nesta reação?

Inicialmente, os alunos não perceberam a diferença entre os elementos químicos, mas ao realizar esta pergunta, os alunos conseguiram perceber que o átomo de Oxigênio tem tamanho menor que o átomo de Nitrogênio. Essa representação foi feita por conta do raio atômico dos elementos da Tabela Periódica, sendo que o átomo de Oxigênio apresenta raio menor que o átomo de Nitrogênio. Ou seja, o objetivo da texturização foi alcançado.

Questão 10: Qual a diferença entre os gráficos da Figura 5?

Os gráficos da Figura 5 representam reações exotérmicas e endotérmicas. As reações exotérmicas liberam calor, o produto é menos energético que o reagente, fazendo com que a variação de entalpia (ΔH) seja menor que zero; já as reações endotérmicas absorvem calor, o reagente é menos energético que o produto, o que torna o ΔH positivo.

Os alunos precisariam perceber essas diferenças entre os gráficos, e eles conseguiram. Leticia: “Na endotérmica o reagente é menor que o produto, então o ΔH é positivo e a exotérmica o reagente é maior e o ΔH é negativo.” (informação verbal)⁹, Perdigão: “O produto, no gráfico da reação endotérmica, está acima da marca inicial (reagente).” (informação verbal)⁹, Manuella: “No gráfico da reação exotérmica o produto é mais embaixo.” (informação verbal)⁹

⁹ Relatos transcritos na íntegra.

Já no Caderno “Fatores que influenciam na velocidade das reações”, destacamos:

Questão 5: Na Figura 6, você percebe a diferença entre os recipientes com Pressão 1 e Pressão 2?

Nesta pergunta, todos os alunos perceberam a maior junção de moléculas no recipiente 2, devido a maior pressão exercida. No recipiente 1, as moléculas estavam mais afastadas.

Em uma das páginas do material produzido havia a reação de decomposição do peróxido de hidrogênio em água e oxigênio ($2\text{H}_2\text{O}_2 \rightarrow 2\text{H}_2\text{O} + \text{O}_2$) e, sobre isto, um questionamento:

Questão 6: Você compreendeu a reação química em braille?

Os alunos cegos não conseguiram compreender a reação química em braille, o que chama atenção para o desconhecimento quanto à Grafia Química Braille (GQB), fator de extrema importância.

A transcrição em braille tem como objetivo atender aos alunos cegos conhecedores desse Sistema, possibilitando a escrita e a leitura do conteúdo textual comum. Para atender às especificidades da linguagem química foi produzida pelo MEC, a Grafia Química Braille para Uso no Brasil. Por meio dessa Grafia pode-se representar substâncias e reações e assim permitir o acesso do aluno usuário de braille ao nível representacional da Química. Além de representar símbolos, fórmulas e equações, a Grafia Química Braille para Uso no Brasil permite, também, a representação de estruturas moleculares. (BRASIL, 2017, p. 15).

Para ilustrar essa dificuldade, podemos citar a resposta de um aluno. Ao ser perguntado sobre o que leu na reação química, o aluno leu “ponto e vírgula” (“;”) em vez do número dois, que é rebaixado na Grafia Química Braille, e não apresentou o sinal de número convencional (pontos 3456) nas moléculas de água (H_2O) e de oxigênio (O_2). Em braille, “;” é representado pelos pontos 2 e 3.

Professores da Educação Básica, que possuem alunos cegos em suas salas, devem apresentar e saber como utilizar a Grafia Química Braille (GQB), que é um documento norteador para professores de Química e disponibilizado pelo MEC gratuitamente. É direito do aluno saber como realizar a representação correta de uma reação. Como podemos perceber, o aluno cego mencionado desconhecia tal grafia.

Questão 7: Na Figura 8, a quantidade de produto na reação com catalisador e sem catalisador é a mesma?

Os alunos perceberam que a quantidade de produto continua sendo a mesma, com ou sem a participação de um catalisador; o que muda é o tempo de cada reação, sendo que a reação com catalisador é mais rápida que a reação sem catalisador. Além disso, todos perceberam a diferença na Energia de ativação, pois nas reações com catalisador a energia é sempre menor (Figura 7).

Questão 9: Na Figura 9, qual é a diferença entre os recipientes A e B?

Uma das alunas só conseguiu compreender a diferença dos recipientes ao ler a legenda da figura, portanto é de extrema importância a presença de legendas sob todas as figuras que apresentam texturas (SILVA, 2017).

A legenda indica um efervescente inteiro (a) e em pedaços (b) dentro de recipientes com o mesmo volume de água. Neste momento do aprendizado, a mediação do professor é essencial para demonstrar que teremos uma maior superfície de contato do material com a água, quando o objeto se encontra em pedaços, favorecendo uma reação mais rápida.

A antepenúltima pergunta questiona o aluno, de maneira geral, sobre como ele classificaria o material a partir de quatro opções: excelente; bom; regular; insuficiente. Dos cinco alunos entrevistados, todos consideraram excelente, o que demonstra que o material avaliado apresentou uma boa receptividade entre os alunos cegos e com baixa visão. Ou seja, as adaptações foram realizadas de forma correta e coerente, com objetivos alcançados.

Pedimos aos alunos que comentassem o que acharam do material, e se alterariam algo. João: “*Não alteraria nada, com você explicando consegui entender.*” (informação verbal)¹⁰, Ricardo: “*Não alteraria nada, achei muito legal e conseguiria entender melhor a matéria.*” (informação verbal)¹⁰, Manuella: “*Adorei a representação do reagente em produto da página 4 do Caderno Introdução à Cinética Química.*” (informação verbal)¹⁰, Letícia: “*Pra mim foi muito bom.*” (informação verbal)¹⁰

Sobre o Caderno “Fatores que influenciam na velocidade das reações”, um dos alunos ainda acrescentou a sua opinião. João: “*Não alteraria nada, achei bom, bem interessante e vai ajudar bastante.*” (informação verbal)¹⁰

¹⁰Relatos transcritos na íntegra.

Ao testarmos o material com Manuella, nos surpreendemos com a fala da aluna, que afirmou que escolheria a disciplina de Química no período seguinte, pois havia adorado o material. Manuella é aluna do CEJA-IBC, onde pode escolher em que período quer aprender a disciplina. Com isso, percebemos o quanto os alunos se interessaram pelo material, e como gostariam de usá-lo em sala de aula para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, já que existem poucos materiais adaptados disponíveis para o Ensino de Química para alunos com deficiência visual.

Ao terminarmos a avaliação, os materiais grafotáteis foram oferecidos aos alunos cegos bem como os materiais ampliados aos alunos com baixa visão.

Em alguns casos, os alunos não conseguiram compreender prontamente a imagem, por isso é imprescindível o papel do professor como mediador no momento da utilização dos materiais grafotáteis para alunos cegos ou com baixa visão, pois poderá auxiliar o aluno com deficiência visual a superar as suas dificuldades na construção do seu conhecimento (GOMES; SAMPAIO, 2014).

Este trabalho também dialoga com Sasaki (2007) que descreve, discute e defende que todos os trabalhos produzidos devem contar com a participação e a opinião das pessoas com deficiência, pois, em última análise, ninguém é mais habilitado quando o assunto é deficiência visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre Educação Inclusiva é cada vez mais frequente em nossa sociedade, mas a compreensão e a aceitação do tema sempre foi um obstáculo a ser vencido. Ao lidar com alunos com deficiência visual, sendo cego ou com baixa visão, é preciso ter em mente que é imprescindível o material didático especializado na construção de conceitos e acessibilidade a novos conhecimentos.

Com o intuito de contribuir para a ampliação de materiais adaptados em Química, produzimos dois cadernos pedagógicos sobre a temática Cinética Química. Os materiais produzidos desenvolveram competências e habilidades nos alunos, que identificaram a rapidez das reações e suas variáveis, contextualizado sempre a sua aplicação no cotidiano.

O material criado foi avaliado por dois revisores cegos do IBC e, posteriormente, por cinco alunos com deficiência visual do CEJA-IBC e do Colégio Pedro II, que o aprovaram e o consideraram adequado para uso em sala de aula. A

matriz do material foi depositada na Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado do IBC, para posterior replicação em películas de PVC e distribuição a alunos com deficiência visual de instituições públicas de ensino do Brasil.

AGRADECIMENTOS IBC, IFRJ (*campus* Duque de Caxias) e CNPq.

REFERÊNCIAS

BICAS, H. E. A. Acuidade visual. Medidas e notações. **Arq. Bras. Oftalmol.**, v. 65, p. 375-384, 2002.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Grafia Química Braille para Uso no Brasil**. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=120781-grafia-quimica-braille-para-uso-no-brasil&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Braile aumenta inclusão de cegos na sociedade**. 2015b. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/01/braile-aumenta-inclusao-de-cegos-na-sociedade>. Acesso em: 24 mar. 2017.

BRITO, P. R.; VEITZMAN, S. Causas de cegueira e baixa visão em crianças. **Arq. Bras. Oftalmol.**, v. 63, n. 1, p. 49-54, 2000.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. B. Os recursos didáticos na Educação Especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 5, p.15-20, 1996.

GOMES, H. T.; SAMPAIO, V. G. Recurso e tecnologias para o ensino do aluno com deficiência visual. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 1., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/10-gomes_e_sampaio.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 16 mai. 2020.

LAGUNA, J. C. **A utilização de diferentes recursos pedagógicos como auxílio na aprendizagem de alunos com deficiência visual**. 2012. 35 f. Monografia (Especialização). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

PASCHOAL, C. L. L. A imaginação narrativa através do não ver. In: PASCHOAL, C. L. L.; SILVA, A. C.; RANGEL, F. A. et al. (Org.). **Fazeres Cotidianos, dizeres reunidos**: uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. cap. 3, p. 34-52.

ROMAGNOLLI, G. S. E.; ROSS, P. R. **Inclusão de alunos com baixa visão na Rede Pública de Ensino**. PDE, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58, p.20-30, set.-out. 2007.

SILVA, A. C. **A importância do desenvolvimento de um material grafotátil na área de Química para alunos cegos e com baixa visão**. 2017. 43 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva), Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2017.

VIRIATO, C. S. et al. Tabela periódica em braille: uma ferramenta de ensino-aprendizagem de Química para alunos com deficiência visual. In: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO ESTADO DE RORAIMA, 11., 2016, Roraima. **Anais eletrônicos** [...]. Roraima: SNCT, 2016. Disponível em: <https://even3.azureedge.net/anais/35847.pdf>. Acesso em: 5 out. 2017.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA

Felipe da Costa Negrão ¹

RESUMO

No Brasil, a formação de professores é estruturada a partir de competências e habilidades que legitimam características essenciais para a prática profissional do docente. Este artigo tem o objetivo de identificar as competências e habilidades adquiridas por professores recém-formados, egressos de uma instituição de ensino superior privada de Manaus (AM), que por meio de questionário, foi possível identificar, mensurar e refletir a respeito das dezesseis competências e habilidades do curso de Pedagogia listadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Os resultados apontam para o desenvolvimento de algumas competências em detrimento de outras, de modo que assegura-se que a função dos professores formadores é essencial para o pleno desenvolvimento de tais características, uma vez que o currículo não se faz apenas no papel, mas principalmente no cotidiano dos cursos de formação de professores nas universidades. A pesquisa justifica-se na necessidade de refletir a respeito da própria formação, apontando possíveis lacunas a fim de desenvolver estratégias para uma formação mais próxima à realidade educacional do país. Sendo assim, esta pesquisa contribui para o fortalecimento dos estudos sobre formação e inserção profissional de professores iniciantes, apresentando resultados que refletem na formação inicial, mas sobretudo, nas ações que estes novos profissionais gerarão como fruto dessa formação no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Formação de Professores, Matriz de Competências, Formação Inicial do Professor.

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é regida e regulamentada a partir de competências e habilidades descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Este documento versa sobre a organização didático-pedagógico dos cursos de graduação ofertados nas instituições de ensino superior em todo território nacional. Para tanto, faz-se necessário que as instituições organizem os Projetos Políticos de Curso (PPC) com base nas normativas e no perfil de egresso estimado nas DCN.

Estudos científicos no ensino superior são essenciais, pois apontam as dificuldades e os desafios presentes nesse nível educacional, principalmente quando

¹ Mestre em Educação em Ciências na Amazônia (Universidade do Estado do Amazonas). Professor do Departamento de Métodos e Técnicas da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: felipe.unl@hotmail.com.

refere-se à formação de novos professores, uma vez que as carências metodológicas e epistemológicas se apresentam diariamente, tanto no contexto das escolas, quanto nas universidades, o que motiva o desenvolvimento de novos estudos sobre a formação profissional de professores.

Os termos competências e habilidades são frequentemente mal interpretados, tendo em vista a polissemia de significados e sentidos a eles atribuídos, dificultando o enriquecimento científico desta área de pesquisa. Para este trabalho, elencou-se autores que compreendem os termos como características esperadas por um profissional após a finalização de seu curso de graduação.

Este estudo emerge nesse contexto, porém debruça-se sobre uma discussão teórico-prática que visa identificar as competências e habilidades do curso de Pedagogia em professores recém-formados. Para isso, aplicou-se um questionário autoadministrado com assertivas fechadas e uma pergunta aberta baseado nas dezesseis competências listadas no documento supracitado, com o intuito de averiguar se os novos professores consideram-se aptos para o exercício da profissão a partir dos indicadores das competências. Os colaboradores da pesquisa foram 47 recém-graduados em Pedagogia de uma universidade privada de Manaus.

Posto isso, evocou-se a abordagem quantitativa para análise dos dados provenientes de dezesseis itens extraídos das DCN de Pedagogia, disponíveis nas mídias sociais do Ministério de Educação (MEC), de modo que as respostas foram organizadas em gráficos. Para fins qualitativos, a questão aberta permitiu que os respondentes apresentassem outras contribuições acerca das competências e habilidades inerentes à profissão.

O curso de Pedagogia forma profissionais para atuar na Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, além do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos. Concomitantemente, habilita o profissional para o exercício da gestão pedagógica, embora em alguns Estados seja exigido o título de especialista para atuar nessa função. Portanto, a formação em Pedagogia é ampla, generalista e, por vezes, conteudista. Nesse percurso de quatro anos, existem os estágios supervisionados que são uns dos responsáveis em aproximar os alunos da realidade educacional brasileira.

Sendo assim, o artigo traz a concepção teórica de estudos que abordam as competências e habilidades como campo carente de definições homogêneas. Além disso, apresenta a avaliação desses graduados a partir dos indicadores dispostos nas

DCNs, de modo que ao responderem o questionário, estiveram fazendo uma autoanálise da formação, identificando aptidões e destrezas a partir de um documento norteador que ainda é desconhecido por alguns egressos, mas que exerce papel fundamental na elaboração de programas e currículos universitários.

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: O QUE DIZEM OS AUTORES?

A organização sistemática de um referencial robusto sobre competências é um desafio, uma vez que as interpretações sobre o termo são inúmeras (PERRENOUD, 2000). Por esse motivo, o estudo sobre as competências e habilidades envolve risco e prudência, por serem termos ‘boicotados’ no meio da pesquisa educacional (RIOS, 2010). Este discurso contrário é alimentado a partir da vinculação do conceito de competência à tendência tecnicista, criticamente julgada por não formar o indivíduo de forma plena, além de reforçar o sistema capitalista, ao associar competência e competição.

A noção de competência nas ciências da educação provoca, com frequência, incertezas léxicas e controvérsias, devido à dificuldade de identificar claramente os fenômenos que ela tenta objetivar. Ela faz parte daquelas noções cujas definições só podem ser aprendidas por meio da evolução das tendências educativas e de pesquisa que a utilizam e que devem servir de referencial para esclarecer os diversos sentidos a ela atribuídos (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 9).

Assume-se pois o desafio de abordar este conceito polissêmico com interesse em fortalecer a base teórica para discussões posteriores, associadas às competências e habilidades presentes nas DCN de Pedagogia.

Embora se possa constatar que a noção de competência importada do mundo empresarial tem sido hegemônica nas propostas, principalmente oficiais, que se apresentam no campo da educação, há a possibilidade de se utilizar a noção de maneira distinta, com um significado mais abrangente e despidido da marca ideológica de que se revestiu no contexto da tendência tecnicista (RIOS, 2010, p.153).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação, de 1996, apresentou primariamente o termo “competência” ao delegar à União que formulasse diretrizes e competências para o ensino brasileiro. Mais tarde, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) vincularam o termo às ações que os alunos da educação básica deveriam desenvolver durante seu processo formativo. Desde então, “competências e habilidades

tornaram-se políticas públicas efetivas na educação brasileira, servindo como referencial para a elaboração de propostas pedagógicas e mecanismos de avaliação de desempenho” (NEGRÃO, 2018, p. 18).

Philippe Perrenoud (1999; 2000) é presença constante nos trabalhos científicos voltados para este tema, definindo competência como “a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de forma pertinente e eficaz numa determinada situação, apoiado em conhecimentos, mas, sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 19). O conceito de mobilização não expressa apenas a ideia de uso ou aplicação, mas também de adaptação, coordenação e diferenciação, de modo que é entendido como um conjunto de operações mentais complexas (PERRENOUD, 2004) que transformam a informação em conhecimento.

Perrenoud (1999) reforça a concepção de que não há uma definição exata do conceito, uma vez que a palavra possui muitos significados. Inclusive, o próprio autor agrupa 44 competências específicas da docência em 10 grandes domínios², que segundo Perrenoud (2000) foram organizados a partir de estudos teóricos para fins de referência para professores e professoras que buscam mudanças efetivas em suas salas de aulas.

Para Kuenzer (2002, p. 10), competência é “[...] a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos às experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida”. Sendo assim, reforça-se a relação deste conceito ao saber fazer, que para o autor em questão está associado às experiências cotidianas que não devem ser descartadas na composição do ser professor/pedagogo.

Ramos (2002, p. 79) destaca que as competências são um “conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferi-los em diferentes situações profissionais”. Esta concepção acrescenta a ideia de que as competências não são padronizadas, pois emergem mediante a necessidade e o enquadramento funcional de cada profissional, sendo essencial o ato de experenciar para aprimorá-las.

Rios (2010, p. 159) corrobora ao dizer que:

² As 10 competências para ensinar, conforme Perrenoud (2000) são: 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração escolar; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a própria formação.

Competência é uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo presentes na prática profissional, identificadoras de um trabalho de boa qualidade [...] **A competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever.** Na verdade, ela se refere sempre a um fazer, uma vez que ela se revela na ação – é na prática do profissional que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom – por que e para quem. (grifo nosso)

A autora aguça a importância de se refletir acerca do conceito de competência, afastando-o da ideia de novo tecnicismo e garantindo uma abordagem diferente daquelas permeadas de modismos e jargões pedagógicos que pouco influenciam no cotidiano de nossas salas de aulas. Nesse sentido, competência é um ‘continuum’ composto por diversos graus de complexidade e eficácia, e não um nível de excelência alcançado ou não por um indivíduo (ALLAL, 2004).

Nas DCNs, os termos competências e habilidades emergem em contextos sinônimos, de modo que não há definições e/ou características vinculadas a um ou a outro. Porém, neste artigo é conveniente que se expresse o sentido empregado ao termo habilidade, tal como dado a competência, embora o faremos de menor proporção, devido à escassez de referenciais.

O Dicionário Michaelis (2015) traz a definição de habilidade como sendo um “conjunto de qualificações para o exercício de uma atividade ou cargo; suficiência”, sendo perceptível à similaridade com o conceito de competência, principalmente no que concerne a ideia pluralista de conjuntos. Depresbiteris (2010, p.70) afirma que “as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que competências. [...] a competência é constituída por várias habilidades”. Tal como para Antunes (2001, p.18), habilidade é a “filha específica da competência”.

Sendo assim, assume-se a profunda relação entre os dois termos, de modo que ambas estão imbricadas na certeza de que são características, comportamentos e atitudes necessárias para o desenvolvimento de alguma ação, que no caso deste estudo refere-se às ações vinculados ao exercício da profissão de professor e pedagogo.

Em âmbito nacional, as competências e habilidades são medidas por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), tendo o objetivo de avaliar o desempenho dos graduandos acerca dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares, além de conhecimentos gerais sobre o país e o mundo. Para tanto, é de

suma importância que as universidades além de organizarem seus currículos a partir das orientações das DCNs, exerçam, de fato, tais competências e habilidades no decorrer dos anos de ensino que os estudantes vivenciam até o alcance do título de graduados.

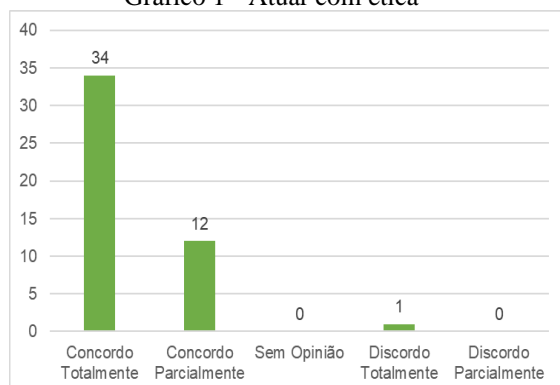
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pedagogia é uma área que abrange diversas subáreas, tendo amplas possibilidades de atuação profissional. Em decorrência disso, nota-se um alto número de alunos que procuram esse curso superior, principalmente em instituições privadas. Sendo assim, torna-se relevante evidenciar as DCNs como instrumento norteador do perfil do Pedagogo/Professor. Como dito anteriormente, as DCNs norteiam a elaboração dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em todo território nacional, que passam por avaliação e validação do MEC. Entretanto, tais informações aparentam ficar apenas nos documentos, visto que muitos estudantes desconhecem a existência da ‘lista’ de atribuições que precisam desenvolver durante os quatro anos de curso.

A primeira competência e habilidade prevista nas DCNs é **atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária**. No gráfico 1, observa-se que os acadêmicos se consideram aptos para o desenvolvimento desta assertiva. Nos últimos anos, tem sido recorrente a discussão quanto a equidade de direitos, na tentativa de compor uma sociedade mais justa, principalmente no que tange às minorias políticas que buscam na educação uma possibilidade de avanço socioeconômico.

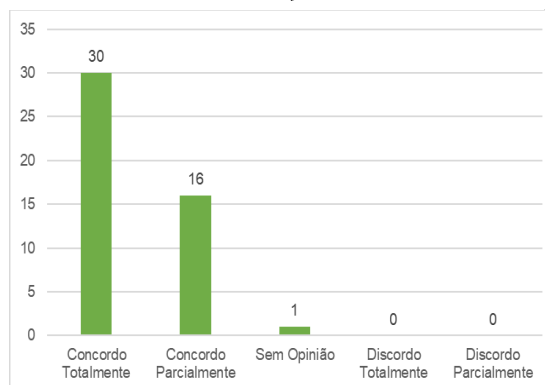
O currículo da universidade desta pesquisa não dispõe de disciplina exclusiva sobre ética. Contudo, acredita-se que essa temática esteja presente em outros componentes curriculares a partir da conduta do docente, ou até mesmo em discussões transversais na disciplina de Teoria e Prática do Currículo, ofertada no segundo semestre do curso, por exemplo.

Gráfico 1 - Atuar com ética



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Gráfico 2 - Compreender, cuidar e educar crianças



Fonte: Coleta de dados, 2019.

A ética está imbricada em nossas experiências históricas e sociais a partir de uma série de práticas morais em vigor (CRIPA, 2015). Sendo assim, a função docente exige posturas éticas frente aos desafios diários que um professor enfrenta. A ética permeia as outras ciências, tais como a filosofia e a sociologia, disciplinas que estão presentes na matriz curricular do curso, tanto isoladas, quanto atreladas à educação.

A segunda competência e habilidade (Gráfico 2) preconiza que o professor/pedagogo deve compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões física, psicológica, intelectual e social. Tal assertiva nos remete à Educação Infantil, sendo considerada a primeira etapa da educação básica, ofertada em creches e pré-escolas. De acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a criança é um sujeito histórico e de direitos, cabendo ao profissional da Educação Infantil o cumprimento de um currículo que valorize as experiências e os saberes das crianças (BRASIL, 2010).

A Psicologia da Educação contribui no desenvolvimento desta competência, tendo em vista que seus estudos se direcionam para questões da aprendizagem, do desenvolvimento humano e das relações sociais. Os professores formadores tendem a utilizar das teorias de Ausubel, Vygotsky, Piaget, Wallon, Skinner, dentre outros que oferecem subsídios para melhor compreensão da criança no que se refere às dimensões supracitadas (PLACCO, 2003). Nesse sentido, a escola “não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira e deve converter-se em instrumento para seu desenvolvimento” (MAHONEY; ALMEIDA, 2000, p. 78). Logo, ao docente de Educação Infantil compete a destreza em direcionar práticas pedagógicas que contribuam no desenvolvimento pleno da criança, preparando-a para trilhar os próximos anos no Ensino Fundamental.

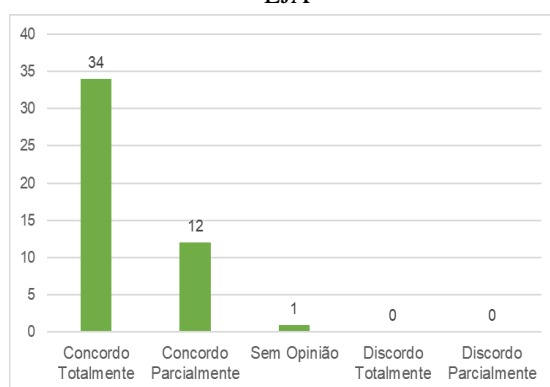
O gráfico 3 apresenta os resultados para a assertiva considero-me apto para fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. Tal competência refere-se ao ensino do primeiro ao quinto ano, além do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Observa-se que os participantes dessa pesquisa asseguram preparação para a docência nessas etapas de ensino, e isso reflete também como resultado do Estágio Supervisionado que ocorre nos anos iniciais e na EJA, de modo que o estudante tem o contato mais próximo com a realidade educacional amazônica. O Estágio é essencial para a articulação entre teoria e prática enquanto alternativa acadêmico-pedagógica,

além de ser função social da universidade, uma vez que abre caminhos para novas relações. Inclusive, esse papel social deve ser o norte para o desdobramento de todas as atividades vinculadas ao estágio, de modo que não seja atrelado apenas como exigência legal.

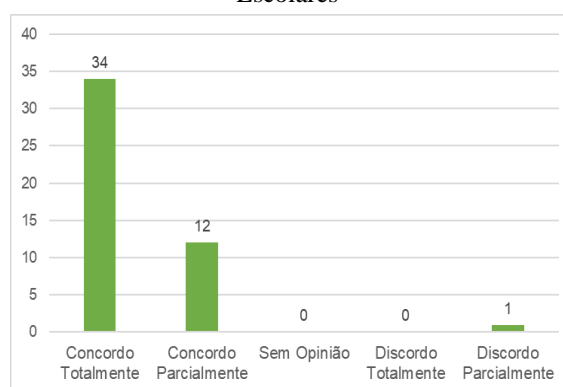
A assertiva promove essa reflexão do papel social que o docente assume perante uma classe de alunos e, ainda, da necessidade de propor alternativas frente aos problemas identificados em contextos de estágio, não tão somente refletir sobre eles. A formação de novos professores é tarefa complexa, mas tal complexidade não deve ser vista como um obstáculo intransponível, e sim como um desafio (FÁVERO, 2011).

Gráfico 3 - Atuar no Ensino Fundamental e EJA



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Gráfico 4 - Atuar em Espaços Escolares e Não Escolares



Fonte: Coleta de dados, 2019.

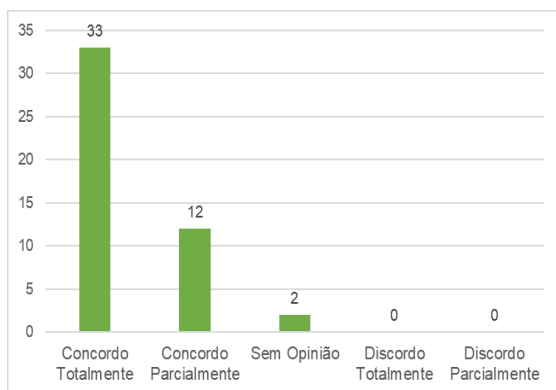
O gráfico 4 demonstra o resultado para o trabalho em espaços escolares e não escolares, notando-se uma repetição de resultados, que sugere que a maioria do grupo de participantes sente-se apto quanto ao exercício profissional. Destaca-se que o curso de Pedagogia desta universidade valoriza as atividades para além da sala de aula, no qual denominamos de aulas em espaços não formais.

Por espaços não formais entende-se todo e qualquer ambiente que não seja a sala de aula/sala de referência e que ofereça condições mínimas para o desenvolvimento de aprendizagens, conceitos e conteúdos acerca de determinada temática, ou seja, parques, bosques, praças, museus e zoológicos podem ser palco para aulas diferenciadas que usam da aprendizagem significativa como premissa. Na universidade desta pesquisa, os acadêmicos desenvolveram inúmeras práticas em espaços não formais com o objetivo de conhecer esses espaços, mapeá-los e propor atividades pedagógicas (planos de aula e sequências didáticas) que possam ser realizadas com crianças do Ensino Fundamental e EJA.

O gráfico 5 representa os dados coletados para a assertiva considero-me apto para reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, afetivas dos educando, levando-se em consideração que o licenciado em Pedagogia dispõe de teóricos essenciais para sua formação base, tal como a tríade educacional disposta em Piaget, Vygotsky e Wallon. Sendo este último a referência básica de afetividade, uma vez que esta constitui a personalidade, estando relacionada às sensibilidades internas, orientadas pelo mundo social na construção do ser humano (WALLON, 1979).

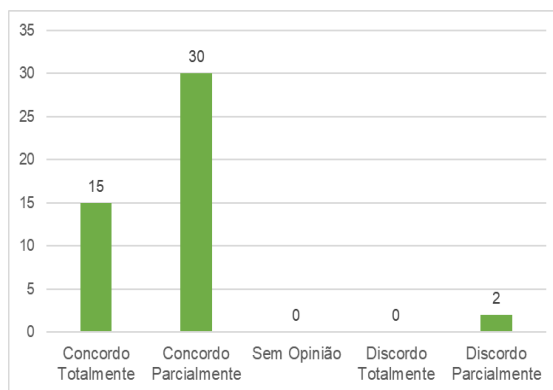
Esta competência e habilidade é trabalhada em disciplinas como Psicologia da Educação, Psicomotricidade e Fundamentos da Educação Infantil, sendo consolidada nos Estágios Supervisionados, uma vez que estes sugerem observação e prática docente mediada por outros profissionais. O reconhecimento e o respeito às diferentes necessidades de uma criança são características básicas de um educador comprometido e consciente de seu papel. Em nosso estudo, observa-se que os respondentes se consideram aptos para o exercício docente com respeito às particularidades dos educandos.

Gráfico 5 - Respeitar as necessidades dos estudantes



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Gráfico 6 - Lecionar as disciplinas básicas



Fonte: Coleta de dados, 2019.

A assertiva seguinte envolveu o domínio e a capacidade para lecionar as disciplinas que compõem o núcleo básico do ensino brasileiro (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física). De acordo com o gráfico 6, houve uma prevalência pela opção ‘concordo parcialmente’. E isso se deve ao fato do estudante de Pedagogia, apesar de estar inserido nas escolas por meio dos estágio, ainda assume um papel passivo quanto ao treino de sua docência, fazendo com que tenha dificuldades com a comunicação e transposição didática dos conteúdos.

Essa passividade do acadêmico é notada principalmente no setor privado, onde o acompanhamento nos estágios é quase nulo, em vista da organização e da estrutura de carga horária dos professores, que em sua maioria são horistas. Sendo assim, o cumprimento total das atividades de estágio é de inteira responsabilidade do graduando, sendo este autônomo nas decisões acerca da sua própria formação.

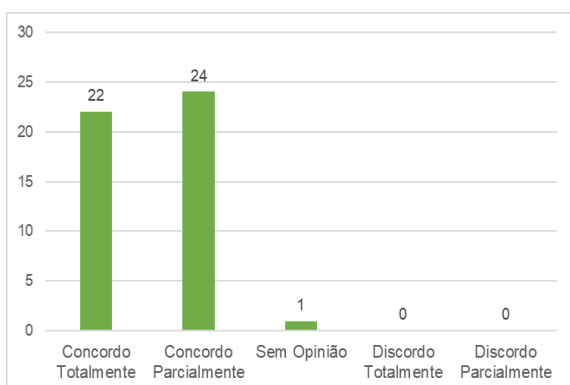
Outro destaque dessa competência, e que talvez explique a aderência maior pela opção ‘concordo parcialmente’, debruça-se nas disciplinas de Fundamentos e Metodologias que são responsáveis por inserir temáticas acerca de cada componente curricular da educação básica. Por vezes, a organização dessas disciplinas centraliza-se em aspectos teóricos em detrimento dos práticos, sendo que seria mais conveniente se os estudantes fossem desafiados a desenvolver planejamentos e atividades práticas a partir de conteúdos das próprias disciplinas. Para isso, exige-se do professor formador habilidades e conhecimentos a respeito do que está sendo “cobrado” nas escolas de educação básica. Inclusive, essa relação do professor formador com o cotidiano da educação básica é um diferencial positivo na formação dos novos professores.

Há ainda outra discussão voltada ao ensino de matemática, o qual boa parte dos licenciados atesta ter bastante dificuldade em lecionar assuntos relacionados a essa disciplina. E por não disporem de disciplinas que ‘ensinem’ a matemática dos livros didáticos, tão somente as metodologias e formas de trabalho lúdico e contextualizado, os profissionais acabam culpabilizando a universidade por essa lacuna em sua formação. Há quem defenda a inserção de disciplinas específicas do conteúdo matemático, para então, nos períodos seguintes, desenvolver atividades de cunho didático-pedagógico.

O gráfico 7 demonstra o resultado vinculado à assertiva considero-me apto para relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didáticos-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. Em relação aos dados, esta assertiva representou um saldo positivo, porém, é importante ressaltar a distância real existente entre as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e boa parte dos egressos de Pedagogia.

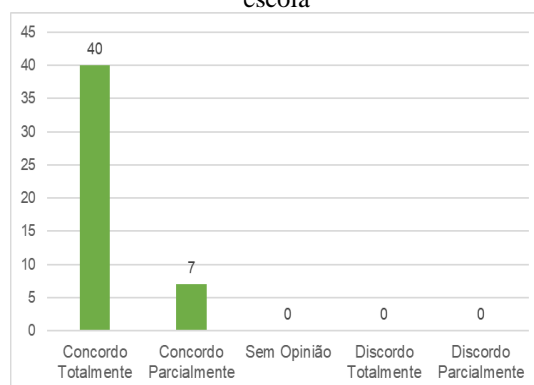
O curso oferece uma disciplina que aborda tal temática, porém no dia a dia é possível perceber a dificuldade que os estudantes têm em administrar as ferramentas digitais e tecnológicas, seja a partir do uso de aplicativos ou mesmo na estruturação de trabalhos acadêmicos e apresentação de slides.

Gráfico 7 - Domínio das TICs



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Gráfico 8 - Promover o encontro de família e escola



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Perrenoud (2000, p. 137) afirma que:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor.

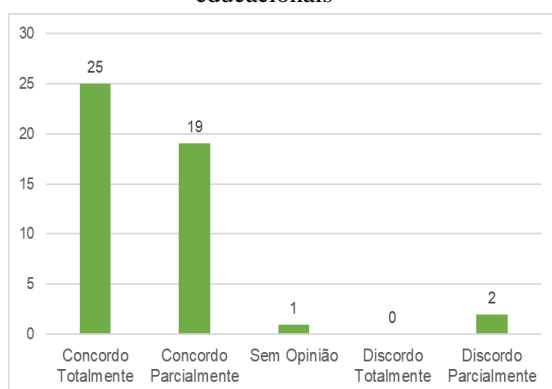
No âmbito de um curso que forma professores, o uso das tecnologias deve ser incentivado tal como é o hábito da leitura. A geração de estudantes que serão educados/ensinados por esses egressos é uma geração nativa digital e que precisa ser instruída no que tange ao uso dessas ferramentas, e ainda, utilizar dessas tecnologias em prol do ensino, visto que existem inúmeras plataformas (Google Classroom, Kahoot, Wikipédia) que podem contribuir no andamento de aulas, tanto para fins de pesquisa, quanto para facilitar a interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

A oitava assertiva aborda a importância da relação entre família e escola, tema tão debatido no meio acadêmico, porém ainda necessário e distante da realidade escolar, principalmente em instituições públicas localizadas em bairros periféricos. A relação família-escola é a maior ferramenta de apoio para construção de novas aprendizagens, uma vez que a escola é responsável apenas por uma parcela da educação das crianças, fazendo com que a família torne-se corresponsável do sucesso ou fracasso dos alunos. Observa-se que o gráfico 8 também ilustra positivamente, contudo é comum a escrita e defesa de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) vazios quanto a respostas práticas de como aproximar a família da escola.

Karnal (2014) classifica os pais como manuais de instrução para o bom trabalho com crianças e adolescentes, contudo, assegura que estes diferem muitas vezes do

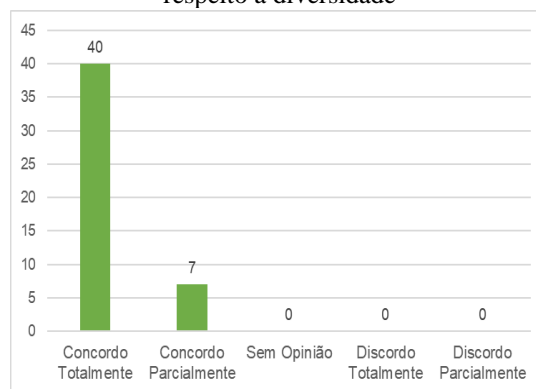
modelo escolar defendido pelos sistemas de ensino. O autor traz a reflexão de que os pais de hoje passaram pela escola há mais de 20 ou 30 anos e que suas experiências foram diferentes das de seus filhos, e isso justifica a dificuldade no diálogo entre pais e professores, uma vez que as memórias dos progenitores tendem a atribuir juízo de valor pautados na concepção do “professor de antigamente”, principalmente no que tange ao ensino por memorização, defendido e praticado no passado e hoje não tão recomendado. O novo professor precisa ter em mente que dialogará com um modelo antigo de pensar educação que em nada se compara aos princípios adotados e aprendidos no decorrer de sua formação.

Gráfico 9 - Identificar problemas socioculturais e educacionais



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Gráfico 10 - Demonstrar consciência e respeito a diversidade



Fonte: Coleta de dados, 2019.

A assertiva nove ilustra o resultado para a aptidão em identificar os problemas socioculturais e educacionais com o intuito de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas. Nesse sentido, acredita-se que o curso de Pedagogia oportuniza o amadurecimento do estudante, desde que este se disponha para ressignificar muitas ideias que por vezes estão enraizadas. Tal prática é essencial, pois o contexto de desigualdade é recorrente nas escolas periféricas de nossa capital Manaus, sendo importante que o educador busque contribuir efetivamente nessa questão.

O cenário de preconceito, injúrias e discriminação contra negros tornou-se justificativa para a criação da disciplina Educação e relações étnico-raciais que se propõe a discutir temáticas que envolvem a cultura negra, mito da democracia racial, ideologia do branqueamento associados a estratégias de enfrentamento a práticas discriminatórias embasadas na Lei 10.639/03 que institucionaliza o ensino da cultura afro-brasileira no contexto educacional. Esta disciplina representa um ganho muito

grande no curso de Pedagogia, tendo em vista que tais discussões ocorriam de maneira tímida, apenas enfatizando o preconceito, sem conhecer as fontes, as raízes que contribuem para o Brasil ser ainda um país que comete injustiças contra pessoas negras.

Esta disciplina também permite ampliar discussões que abarquem a diversidade religiosa, política, social e econômica, pois o cenário de preconceito também possibilita intervenções nessas esferas, uma vez que a educação está no centro do processo de combate a essa cultura de discriminação e desigualdades. Acredita-se que o educador que tem acesso a esse tipo de temática esteja mais preparado para lidar com a docência diária que envolve situações de preconceito e que o professor não pode ser omissor perante situações de conflito em sala de aula.

Outro desafio é a superação do professor com visão determinista acerca dos conceitos sociais, logo se a sociedade avança, os profissionais da educação precisam acompanhar essa reta. A diversidade propicia o desenvolvimento do pensamento, a troca de experiências, o reconhecimento de outras formas de linguagem, vocabulário, pontos de vista, de modo que o caminho não é a busca por uniformizar a classe, mas oportunizar a compreensão, a aceitação e o respeito às diferenças (LIMA; ROVAI, 2015).

É sobre isso que a décima competência versa quando diz que o pedagogo/professor deve demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. A Pedagogia é um curso tradicional que forma professores e pedagogos para atuarem em escolas e espaços não escolares. Contudo, há uma frente muito grande de acadêmicos que professam a fé no Cristianismo, independente de denominação, acreditam veemente nas sagradas escrituras. Tal prática é conflituosa perante discussões acerca de gênero, sexualidade e até mesmo sobre o conceito de meritocracia, democracia racial e afins. Além disso, assuntos que refletem outra fé/crença, também costumam afligir aqueles que ainda não desenvolveram maturidade acadêmica necessária para o exercício profissional. Nos dois casos, é possível vislumbrar que os sujeitos da pesquisa consideram-se aptos para o exercício das competências.

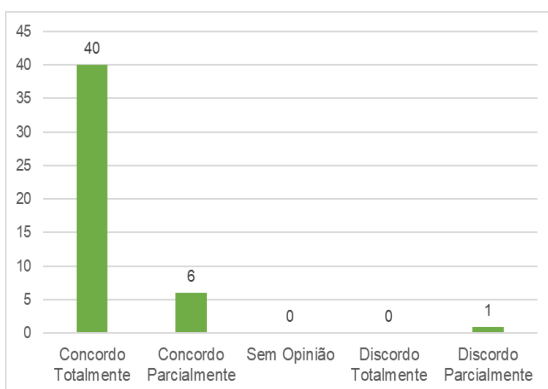
Embora as DCNs do curso de Pedagogia estejam em vigor desde 2005, é pouca a preocupação quanto à inserção de novas disciplinas nos cursos de formação de professores. Inclusive, existe muita resistência para que tais discussões sejam pauta de aulas na universidade, muitas vezes por questões religiosas. Porém, “a escola ainda se

apresenta como um lugar privilegiado de permanências e rupturas, especialmente quando se trata de questões culturais” (COLLING, 2009, p.77). Sendo assim, é tarefa da universidade formar professores capacitados para o exercício do educar para a diversidade, valorizando, trabalhando e dando voz as diferenças.

O gráfico 11 apresenta o resultados para a assertiva que diz ‘considero-me apto para desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento’. O resultado positivo também contrasta com a realidade do dia a dia com essa turma de egressos, visto que, por vezes foi solicitado trabalhos em equipe que não foram construídos, verdadeiramente, em equipe. O trabalho coletivo é um desafio no curso de formação de professores, tendo em vista que a rotina de divisão de tarefas parece ser mais cômoda que a conversa, o olho a olho, as votações de propostas e a elaboração de atividades em conjunto, e isso infelizmente, repercutirá negativamente nas salas de aulas da educação básica.

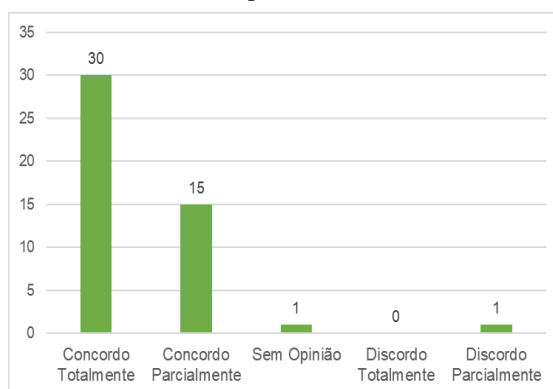
Perrenoud (2000, p. 81) afirma que “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”. Nesse viés, entende-se que o trabalho coletivo é pré-requisito para a docência, pois a escola é um ambiente de coletividade e troca de experiências e saberes entre pares, logo é inevitável que o professor/pedagogo desenvolva essa competência a fim de trilhar uma jornada profissional mais próxima ao ideal. A ideia de coletividade também prevê a maturidade de que o crescimento em grupo é mais vantajoso que o trabalho individual, de modo que as relações entre pares permitem o desenvolvimento de atividades mais desafiadoras e significativas.

Gráfico 11 - Desenvolver trabalho em equipe



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Gráfico 12 - Participar da Gestão da Escola



Fonte: Coleta de dados, 2019.

A próxima competência e habilidade expressa no Gráfico 12 refere-se à participação da gestão das instituições, no que tange a elaboração, implementação,

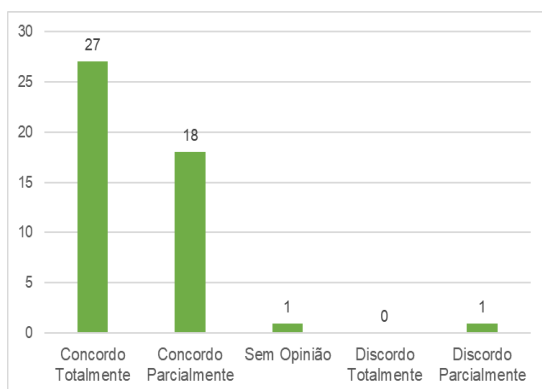
coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Os participantes afirmam aptidão para o exercício da gestão pedagógica, embora haja uma incidência em afirmações parciais. É válido ressaltar que estes sujeitos estavam com a memória ativa acerca dessa temática, uma vez que a disciplina de Gestão e Planejamento Educacional é ofertada no último semestre do curso, aliançada ao estágio em Gestão Educacional. Apesar do curso de Pedagogia supervalorizar a formação de novos docentes, é importante ressaltar o impacto positivo de uma boa gestão pedagógica, afinal também é uma das subáreas da Pedagogia, e que o diploma também legitima.

A coletividade também se faz presente nessa competência, uma vez que o planejamento educacional visa a democratização da educação (KUENZER, GARCIA, CALAZANS, 2011), superando a velha concepção de que o projeto político pedagógico (PPP) é construído apenas por ‘autoridades’ da educação, pelo contrário, o bom PPP é aquele em que há a participação da gestão, dos alunos e de toda comunidade escolar, de modo que as reuniões periódicas com os familiares também podem ser para votações, debates e reestruturação da política escolar, não somente para informes como ainda tem-se visto nos dias de hoje.

O gráfico 13 ilustra os resultados para a assertiva “considero-me apto para participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares”. Esta competência aproxima-se a anterior, mas é enfática nos projetos e programas educacionais, abrindo espaço para atuação em ONGs (Organizações não-governamentais), hospitais, sistemas carcerários, além da própria escola. Os resultados sugerem aptidão, mas acredita-se que o curso de Pedagogia ainda não conseguiu ultrapassar fronteiras do preparo do egresso para ambientes escolares. Urge ainda de práticas que ensinem ou permitam que os licenciandos experimentem a gestão e/ou planejamento de projetos para além da sala de aula, e isso não descaracteriza o curso, pelo contrário, visto que faz parte das competências e habilidades do educador.

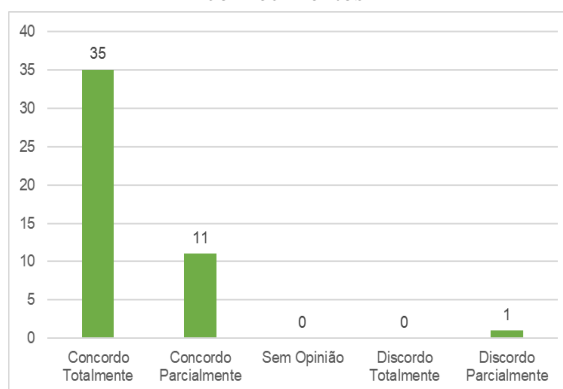
É forte o crescimento da educação não formal, onde o professor assume a posição de educador social, presente nos movimentos populares que buscam melhores condições de vida e trabalho, no meio rural/ribeirinho e/ou urbano, além dos movimentos identitários que lutam por direitos básicos de existência (GOHN, 2013). Portanto, torna-se imprescindível que os cursos de pedagogia disponham de disciplinas que abarquem também essa área, uma vez que é opção mercadológica dos professores/pedagogos.

Gráfico 13 - Desenvolver projetos em espaços escolares e não-escolares



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Gráfico 14 - Realizar pesquisas que gerem conhecimentos



Fonte: Coleta de dados, 2019.

O gráfico 14 representa as respostas para a assertiva “considero-me apto para realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas”. O resultado também sugere aptidão dos respondentes, de modo que essa competência é trabalhada em todas as disciplinas que exigem pesquisa e compromisso social dos estudantes. No âmbito do curso, o egresso mantém contato com diferentes formas de construir textos, analisar documentos legais, desenvolver planos e sequências didáticas que permitem o amadurecimento da escrita, do planejamento e das noções básicas da docência, ferramentas essenciais para prática profissional.

Pedro Demo (2011) afirma que é necessário desconstruir a ideia de professor e aluno, visto que para o imaginário social, o professor é responsável por dar aula, ignorando que a primeira condição do professorado é a autoria, pois não há como dar aula de um assunto sobre o qual não se produz, ou seja, à docência começa pela pesquisa.

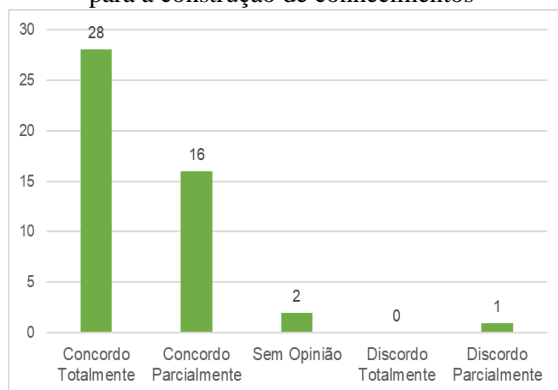
O gráfico 15 aponta os resultados para a competência e habilidade que prevê utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos. Nesse ponto, também evocamos Demo (2011) que defende a autoria como principal pré-requisito para a docência.

A pesquisa docente não pode significar soluções eventuais, iniciativas toscas, ofertas empobrecidas, propostas encurtadas, mas condição plena de tratamento científico. Não se pode obscurecer que este desafio é acerbo. No entanto, o que está em jogo, antes de tudo, na escola e mesmo na universidade, não é o rigor obsessivo

metodológico, mas a oferta de ambientes mais promissores de formação estudantil, visando a autoria. O realce está na pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2011, p. 77).

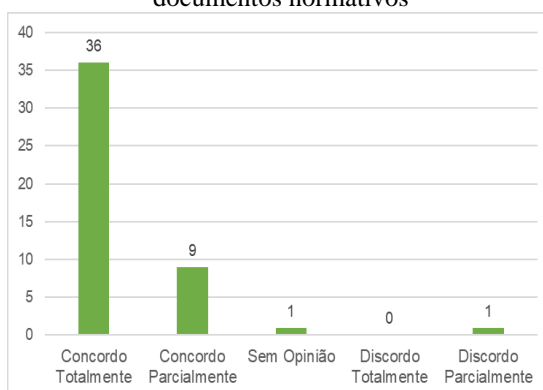
Sendo assim, o docente não é um profissional do ensino, mas da aprendizagem. Enquanto para o aluno, a pesquisa deve ser vista como a maneira mais produtiva e convincente de aprender bem.

Gráfico 15 - Utilizar instrumentos próprios para a construção de conhecimentos



Fonte: Coleta de dados, 2019.

Gráfico 16 - Estudar as diretrizes e demais documentos normativos



Fonte: Coleta de dados, 2019.

A última competência e habilidade afirma que o pedagogo/professor deve estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. Essa competência é importante para o processo formativo do professor, uma vez que pouco se trabalham as questões normativas, pouco se conhece da infinitude de documentos legais que legislam sobre nós, sobre a nossa categoria e sobre as práticas que devemos fazer em sala de aula, seja na esfera da educação básica ou no ensino superior. Há muita carência do conhecimento acerca das leis, normas, portarias que decidem e definem o papel do professor no âmbito nacional.

Os resultados expostos no gráfico 16 apontam que os egressos consideram-se aptos quanto a inferência proposta na última competência, contudo possuem poucas experiências frente aos documentos, muito disso, deve-se ao fato de a matriz curricular do curso ter sido reorganizada, deixando de fora a disciplina de legislação da educação básica, com a justificativa de que os aspectos legais estão imbricados em todas as demais disciplinas do currículo, o que é fato, contudo acredita-se que as discussões acerca dos aspectos legais e normativos ficam agora ao encargo dos professores formadores inserirem em seus programas, caso contrário, os egressos não terão contato

básico com documentos importantíssimos para o pleno exercício da atividade profissional.

No intuito de ampliar as discussões para além das DCNs, a pergunta aberta indagava que outra competência e habilidade seria necessário para o exercício profissional do professor/pedagogo na visão dos egressos, de modo que as respostas direcionaram para o desenvolvimento de padrões de comunicação, paciência, empatia, equilíbrio emocional e trabalho em equipe, características essenciais para qualquer profissão que lide com seres humanos, além disso, houveram respostas que indicaram a necessidade de conhecimentos em educação especial, pauta bem debatida nos cursos de Pedagogia, devido ao grau de importância e o mercado de trabalho extenso que abriga possibilidades de crescimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor/pedagogo exerce funções múltiplas aonde estiver inserido, seja em ambientes escolares ou não escolares, a carga de trabalho sempre será extensiva, e isso fica bem claro quando estuda-se as competências e habilidades dispostas nas diretrizes curriculares nacionais. Esse amplo leque de possibilidades, por vezes, dificulta na caracterização da profissão que expressa-se como multifacetada.

Contudo, a pesquisa aqui posta visou a identificação das aptidões de egressos do curso de Pedagogia que passaram por uma formação base de quatro anos em que as DCNs contribuíram para a organização curricular de todo curso. As respostas em sua maioria foram satisfatórias, embora haja a certeza de que é humanamente impossível desenvolver tantas habilidades e competências a partir apenas de uma formação no campo da universidade, uma vez que somos seres em constante evolução a partir da própria vida e de nossas experiências diárias.

O artigo traz a reflexão das 16 competências e habilidades para fazer pensar nos diversos papéis e pré-requisitos necessários para a docência e para a gestão. A proposta não é esgotar ou inserir mais um estudo acerca das competências dos professores, mas de refletir acerca de como os cursos estão sendo delineados, de que forma os professores iniciantes estão saindo da universidade e encontrando o mercado de trabalho. O artigo abre espaço para comparações, novos estudos que entendam o poder dessas 16 competências que estão listadas em um documento normativo, de modo que

outros campos reflitam sobre a efetividade dessas competências, visando sempre melhores resultados, melhores profissionais e melhores condições de trabalho.

A reflexão sobre as competências e habilidades do pedagogo contribui para o crescimento dessa área, não silenciando por questões de nomenclatura, mas trazendo para o cenário científico, uma discussão que precisa ser feita, a fim de buscar-se uma identidade profissional, ou ainda, compreender as ramificações da própria área, sem perder de vista que os maiores beneficiados com tais reflexões, são os próprios alunos, sejam das universidades, ou das escolas de educação básica.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, Joaquim.; OLLAGNIER, Edmée. (Orgs.). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CRIPA, Ival de Assis. **História da Filosofia e da Ética**. Osasco: EDIFIEO, 2015.

COLLING, Ana Maria. Relações de poder e gênero no currículo escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa.; SILVA, Méri Rosane Santos da.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

DEMO, Pedro. **Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo: Saraiva, 2011.

DEPRESBITERIS, Léa. Em busca das competências perdidas: “saber-conviver”. In: ROVAI, Esméria. (Org.). **Competência e Competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

DOLZ, Joaquim.; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época).

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. In: VERCELLI, Ligia A. **Educação não formal: campos de atuação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida.; GARCIA, Walter.; CALAZANS, Julieta. **Planejamento e Educação no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: Reunião Anual da Anped, 25, 2002. Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2002, p. 117 [CD-rom].

LIMA, Alcimar Alves de Souza.; ROVAI, Esméria. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação**. São Paulo: Cortez, 2015.

MAHONEY, Abigail Alvarenga.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon: Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

NEGRÃO, Felipe da Costa. **Competências e habilidades do educador matemático: um diálogo a partir do estágio supervisionado**. 2018. 102 f. Dissertação (Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

PERRENOUD, Philippe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos? In: DOLZ, Joaquim.; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Psicologia da Educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: TIBALLI, Elianda F. Arantes.; CHAVES, Sandramara Matias. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A construção permanente da competência. In: ROVAI, Esméria (Org.). **Competência e Competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada**. Lisboa, Portugal: Moraes, 1979.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DOCÊNCIA: A BNCC E AS NOVAS EXIGÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Aissa Cavalcante Lisboa*

Paulo Alfredo Martins Rocha**

RESUMO

As tendências pedagógicas contemporâneas apontam para o estudo e o desenvolvimento das competências socioemocionais como um desafio a ser incorporado na dinâmica educacional. Pesquisas científicas asseguram que essas competências contribuem para aumentar a aprendizagem, empregabilidade e o bem estar subjetivo e social dos sujeitos, configurando-se uma temática emergente para a formação dos atuais e futuros educadores. Assim, este artigo objetivou analisar pressupostos teóricos e produções acadêmicas que abordam as competências socioemocionais na docência, refletindo sobre a obrigatoriedade de sua curricularização na Base Nacional Comum Curricular. Para elucidação do objeto investigado utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo exploratória e como procedimento metodológico, realizamos pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados revelam que as pesquisas relacionadas às competências socioemocionais no Brasil ainda são sutis, embora evoluam progressivamente, ganhando espaço nas discussões acadêmicas, existindo em consonância, a presença de pressupostos teóricos que estabelecem nexos (in) diretos com a temática basilar. Conclui-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação de professores é, dialeticamente, uma lacuna e uma pauta urgente, sendo fundamental a intensificação desse debate nos ambientes acadêmicos, por efeito da ágil curricularização, atentando-se para a articulação teoria e prática e o efetivo exercício da transposição didática. Há ainda que se pensar, com brevidade e em paralelo, nas estratégias para assegurar, por outros meios e formatos, a formação continuada em serviço pelos professores em exercício, os quais não podem se furtar e muito menos serem alijados desse processo.

Palavras-Chave: Competências socioemocionais. Formação de professores. BNCC

TESSITURAS... A UNIVERSIDADE, AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A Universidade desempenha na contemporaneidade tarefas contraditórias a seu fazer e ser secular, perdendo significativamente sua autonomia e identidade hegemônica vivencia uma crise multifacetada, carecendo de uma empenhada e criativa contra-reforma (SANTOS, 2004). Assim, compromete-se, submetendo a formação profissional

* Docente do Departamento de Educação – DEDC, Campus XIII, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Atua em cursos de formação de professores e como Psicóloga Clínica. Graduada em Psicologia, Especialista em Docência do Ensino Superior e Mestranda em Educação Profissional de Jovens e Adultos – MPEJA - UNEB. E-mail: alisboa@uneb.br.

** Docente do Departamento de Ciências Humanas – DCH, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Atua em cursos de formação de professores. Coordenador da área de Pedagogia da Licenciatura Intercultural Indígena – LICEEI. Pesquisador e Escritor. Mestre em Ecologia Humana e Gestão SocioAmbiental PPGEcoH - UNEB, Especialista em Docência do Ensino Superior e Graduado em Pedagogia. E-mail: pauloalfredorochoa@uneb.br.

e a produção de conhecimentos ao capitalismo educacional, instrumentalizando os processos formativos quase que exclusivamente para o mercado de trabalho (super recessivo), em uma perspectiva acentuadamente fragmentária, mecanicista, descontextualizada, e, sobretudo, desumanizada.

Nesse cenário, muito se têm refletido para (re) significar a Universidade e a formação de professores, que vem enfrentando desafios do complexo contexto contemporâneo, e, nas últimas décadas, se deparando com situações que colocam em crise a identidade profissional dos professores (CUNHA, SOARES e RIBEIRO, 2009, p. 07), principalmente quando se relaciona com as vicissitudes da formação em serviço. Defende-se então, uma formação reflexiva, autônoma, crítica e produtora de seu próprio conhecimento, que qualifique e desenvolva nesses professores competências e saberes (PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2009, PIMENTA, 2002) essenciais para que em sua práxis pedagógica compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como sujeitos transformadores.

Nesse sentido, reflete-se a necessidade de um currículo, “questão de saber, poder e identidade” (SILVA, 2010), que contemple uma nova cultura educativa na Universidade, como ressalta Pozo e Monereo (2003), uma cultura que privilegie a formação por competências (POZO e ECHEVERRÍA, 2009), sendo estas, cognitivas, complexas (LIZARRAGA, 2010) e socioemocionais.

Essa discussão traz à tona, em meio tantos temas emergentes, a relevância e inquestionável urgência do desenvolvimento das competências socioemocionais no processo de formação profissional, pressupondo sua integração nos currículos intertransculturais para formação de professores, e no reconhecimento de sua contribuição no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação significativa (ABED, 2014).

As competências socioemocionais oferecem suporte ao desenvolvimento das competências básicas profissionais (GONDIM; MORAIS; BRANTES, 2014) sendo valorizadas e relacionadas ao bem estar social, relacional e ao mercado de trabalho; uma vez que, muitos pesquisadores e especialistas asseguram que este tipo de competência contribui para aumentar a empregabilidade e o bem estar subjetivo e social dos sujeitos (TALAVERA e PÉREZ-GONZÁLEZ, 2007).

Experiências de países que inseriram em seus currículos o desenvolvimento das competências socioemocionais, a exemplo, Estados Unidos e Canadá, mostram que ao serem desenvolvidas, potencializam, significativamente, o desenvolvimento das habilidades sociais e o desempenho acadêmico dos estudantes, repercutindo no bem-estar subjetivo e contribuindo no progresso social, político e econômico do país. No Brasil, mais que uma ulterior recomendação pedagógica relevante, o desenvolvimento das competências socioemocionais é hoje amparada, com força normativa, pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC, em vigência a partir de 2019.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, p. 23, 2017).

De modo claro e objetivo, e para que não restem dúvidas vamos frisar: a curricularização das competências socioemocionais tem status de obrigatoriedade em todo o sistema nacional de ensino. Não se trata de uma escolha, de um ponto de vista, de uma opção, mas sim de uma exigência em vigor. E, portanto, todas as instituições de ensino estão condicionadas a assegurar, com devido foco, a contemplação das competências socioemocionais em seus projetos (político) pedagógicos.

O Fórum Internacional de Políticas Públicas: “Educar para as competências do século 21 reuniu pesquisadores no campo da Educação e Psicologia de mais de 22 países, refletindo sobre a tendência global de valorização da aprendizagem com ênfase no desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014). Nesse contexto, o Ministério da Educação – MEC, anunciou durante o mencionado Fórum “Educar para as competências do século 21”, medidas que visam promover as competências socioemocionais nos espaços e currículos escolares brasileiros. Uma decisão assertiva.

Percebendo a fragilidade do Brasil - o atraso em relação a outros países, a relevância do tema em pauta e a urgência - em promover práticas que privilegiem o desenvolvimento das competências socioemocionais, o MEC, objetivando sistematizar e financiar ações que incentivem essa temática, entre outras medidas, chegou a estabelecer um acordo de cooperação com a Capes. Assim, para estimular a produção

acadêmica acerca das habilidades socioemocionais, a Capes, através do edital n° 044/2014, abriu “O Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais”, onde, desde o ano de 2015, vem patrocinando o desenvolvimento de projetos em rede de pesquisa e de inovação que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério. Mesmo porque, não há pensar certo fora de uma prática testemunhal (FREIRE, 2002).

Deste modo, por motivações teóricas e práticas, uma vez que, as políticas públicas e os projetos político-pedagógicos precisam priorizar ações que (re) integrem nos processos formativos a complexidade que permeia a formação de professores-pessoas (NÓVOA, 1999) na contemporaneidade, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, este artigo se propõe a refletir sobre os pressupostos teóricos e as bases normativas que dialogam com as discussões acerca das competências socioemocionais na docência contemporânea.

Docência aqui compreendida em duas vertentes: a formação inicial (graduação) dedicada aos estudantes de licenciaturas (onde tais competências devem ser trabalhadas) e a (auto) formação continuada dos professores, dos quais depreende-se reunirem tais campos de domínio para assim puderem aplicá-los em sua práxis pedagógica. Afinal, quem educa o educador?

A questão posta aponta de modo inequívoco para a pedagogia do exemplo e da coerência; cabe o alerta: como pode alguém ensinar, trabalhar, desenvolver em Outro, algo que não tem?

Para que professores cumpram aquilo determinado no texto legal precede que a eles seja possibilitado conhecer, compreender e (auto) desenvolver as referidas competências, assevera Freire (2002), quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo, pouco ou quase nada valem.

Debruçando-nos sob o objetivo do estudo proposto, dividimos didaticamente as discussões e reflexões nas respectivas seções: Tessituras... a universidade, as competências socioemocionais e a formação docente, esta seção apresenta e contextualiza a temática nucleadora do artigo apresentado; Elementos metodológicos: desenhos e (des) caminhos, a seção apresenta abordagem, procedimentos metodológicos, sistematização e delimitação de amostra; Pressupostos teóricos:

tematizações acerca das competências socioemocionais na docência, explanação de referencial científico que diretamente ou indiretamente, discutem as competências socioemocionais na formação dos professores; Feituras acadêmicas: competências socioemocionais e docência, seção que realiza análise das produções acadêmicas acerca das competências socioemocionais na docência; a seção seguinte é a apresentação das considerações finais, intitulada: conclusões: a competência de desenvolver competências; e a última seção é a socialização das referências utilizadas neste estudo.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS: DESENHOS E (DES) CAMINHOS

A partir da multireferencialidade, da perspectiva intercristica e para elucidação do objeto de estudo investigado, utilizamos a abordagem qualitativa para nortear esta pesquisa.

Para Minayo (p. 21, 2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Buscando significar esta pesquisa, selecionamos como procedimento técnico para coleta de dados, a análise e o levantamento bibliográfico e documental. Classificando esses procedimentos para delineamento da pesquisa, enfatizamos a relevância da pesquisa bibliográfica, uma vez que, possibilita a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Compreendemos que o desenho dessa pesquisa se aproxima de um estado de conhecimento, uma vez que realizou o mapeamento dos artigos científicos que abordam a temática competências socioemocionais na docência, como salientam Romanowski e Ens (2006, p. 39-40), “ O estudo que aborda um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’”.

Nesse caminhar, realizamos um levantamento de trabalhos acadêmicos publicados no portal de periódicos da Capes. Realizamos a pesquisa nas bases expostas pela Capes, sem delimitação de data e utilizando a combinação das palavras: competências socioemocionais; posteriormente, foi realizada a leitura de alguns

resumos e de alguns artigos em sua inteireza, pretendendo pormenorizar e encontrar nexos diretos e/ou indiretos com a temática proposta.

Além da pesquisa documental, foi realizada a revisão bibliográfica de pressupostos teóricos e normativos que dialogam diretamente e/ou indiretamente com a temática proposta na discussão desse estudo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: TEMATIZAÇÕES ACERCA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA DOCÊNCIA

As tendências pedagógicas contemporâneas apontam para o estudo e o desenvolvimento das competências socioemocionais como um desafio a ser incorporado na dinâmica escolar e dos seus atores. Configurando-se uma temática emergente, com pouco estudo efetuado, e como tal, ainda pouco explorada nos meios acadêmicos e praticada nos ambientes escolares.

Não obstante sua grande relevância para a formação dos atuais e futuros educadores, esse problema é representado pela motivação em compreender quais pressupostos teóricos dialogam, direta e indiretamente, com as discussões acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais na docência contemporânea em todos os seus níveis e dimensões, desde a educação infantil até o ensino superior (onde se formam os futuros formadores).

A contemporaneidade impõe novos desafios ao processo educativo. Em nenhum outro tempo foram tantas e tão complexas (MORIN, 2000) as atribuições pedagógicas conferidas às instituições de ensino e à docência. Nesse sentido, Monereo e Pozo, salientam a necessidade de uma nova cultura educativa:

De hecho, es difícil sustraerse a la idea de que esas transformaciones habidas en la universidad no son sino un intento, en general tímido y conservador, de acomodar el paso de la vida universitaria a los profundos cambios que, fuera de las aulas y los campus, se están produciendo en la sociedad. En estos años la universidad se ha abierto a un número creciente de alumnos, y con ello a nuevos grupos sociales, han surgido nuevas demandas, pero también nuevos competidores, que obligan a repensar las metas y los métodos de cultura universitaria (2003, p. 15).

Conceber e implementar uma “Educação Holística” (ROCHA, 2010) na formação do sujeito, em sua dimensão integral - como se nota posto em destacado relevo nos “fundamentos pedagógicos” da BNCC - mais que alternativa constitui-se um

imperativo. Nesse contexto, a normativa afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, p.16, 2017).

Abed (2014) e Lizarrága (2010) ressaltam, que no atual momento histórico não há como preparar os sujeitos para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de competências cognitivas complexas e Socioemocionais. Felipe Trillo também salienta essa nova perspectiva formativa:

É neste contexto, que é necessário decidir no que consiste e como deve realizar-se a preparação dos indivíduos das novas gerações, tendo em vista: a sua futura incorporação no mundo do trabalho e, a sua formação como cidadão. [...] Uma formação que requer: não só, nem principalmente, conhecimentos, ideias, destrezas e capacidades formais, como também a formação de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento e instrumento de socialização (2001, p. 239).

Nesse sentido, o desenvolvimento das competências socioemocionais na docência pressupõe que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos e tecnicistas, mas também emocionais e sociais, focando na compreensão das relações interpessoais e das emoções emaranhadas no processo de ensino e da aprendizagem significativa (ABED, 2010).

As competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão e no manejo das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais (GONDIM; MORAIS e BRANTES, 2014, p. 400). Corroborando com essa perspectiva, Rafael Bisquerra faz menção a cinco componentes da competência socioemocional:

- 1) consciência emocional de si e de outras pessoas;
- 2) regulação emocional, se refere ao gerenciamento das emoções;
- 3) autonomia emocional, que destaca a atitude positiva em relação a si mesmo e a vida, mantendo a autoestima elevada e reconhecendo os limites

diretas entre a docência na contemporaneidade e as bases epistemológicas das competências socioemocionais.

Também dialogam com a discussão sobre das competências socioemocionais na docência: a teoria das múltiplas inteligências propostas por Gardner (1995), com ênfase nas inteligências intrapessoal e interpessoal, Bauman (2000; 2003; 2007) com as discussões sobre a sociedade e as relações líquidas, os laços contemporâneos e suas notórias fragilidades e Fernández (1990), fundamentando a abordagem psicopedagógica que resgata a complexidade do processo ensino-aprendizagem, ou seja, apreender a trama de inter-relações e interdependência entre os fatores envolvidos no aprendizado.

Nesse sentido, ressalta-se à relevância contemporânea em fomentar a prática e a produção acadêmico-científica para o desenvolvimento das competências socioemocionais e reforçar a urgência que os professores precisam dominar novas competências (PERRENOUD, 2001, NÓVOA, 1999, TARDIF, 2009, PIMENTA e ANASTASIOU, 2002; ABED, 2014; POZO e ECHEVERRÍA, 2009; LIZARRAGA, 2010; TRILLO, 2001) para desenvolvimento e criação de novos saberes quanto às atividades de sua profissionalidade, que é essencialmente social, relacional, afetiva e efetiva; conforme consta em diversos documentos instrutivos e normativos referentes a formação de professores no Brasil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais que deste tema se ocupam.

Nessa premissa, é necessário apontar neste espaço, a direta relação entre as competências socioemocionais e o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que reverbera diretamente na docência, na formação de professores e no seu exercício laboral, quando, enunciado em seu Artigo primeiro, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Desse modo, a LDB (1996) vincula a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social, no respeito ao bem comum, se inspirando nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, apontando como finalidade o pleno desenvolvimento dos sujeitos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, posto que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, p. 38, 2002) e desse modo “o sujeito

que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, p. 51, 2002).

Quando apontam-se as especificidades dos níveis de ensino, fica evidenciada a necessidade de uma formação integral - cognitiva e socioemocional. Na educação infantil, onde se encontra no Artigo 29.: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

No Ensino fundamental, o Artigo 32 traz como objetivo, a “formação básica do cidadão”, enfatizando a promoção de competências cognitivas, a exemplos: o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo; e a prosperidade de algumas competências socioemocionais, como: a compreensão e o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores para o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, 1996). Com isso,

“Os valores, as atitudes e as emoções se expressam no saber ser e no saber conviver, intimamente relacionados com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos” (CORDÃO, p.76, 2012).

O Ensino médio, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996), direciona como objetivo em seu Artigo 35: “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, designando também o desenvolvimento de significativas competências socioemocionais, conforme citado no inciso III: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Nesse caminho, para elaborarmos nexos com os excertos citados, e, no entendimento de que para além da problematização é interessante apresentar pontos de apoio na superação dos desafios arrolados, destacamos o agrupamento das oito macrocompetências socioemocionais:

Tabela 1: As oito macrocompetências Socioemocionais.

COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL	SIGNIFICAÇÃO	ATITUDE
Colaboração	Capacidade de atuar em sinergia, com responsabilidade compartilhada, respeitando diferenças e decisões comuns.	Atuar de forma colaborativa.
Responsabilidade	Capacidade de agir com autonomia e eficiência na busca de objetivos, mesmo em situações adversas. Está relacionada ao quanto as pessoas são organizadas, dedicadas.	Buscar objetivos claros, de maneira organizada, dedicada e focada na operação.
Pensamento Crítico	Capacidade de analisar e sintetizar ideias e conceitos, fatos e situações, assumindo posicionamentos fundamentados. Trata-se de ser capaz de pensar além da tarefa ou atividade simples e descobrir as características que definem as ações e soluções adequadas.	Pensar criticamente.
Abertura	Disposição para vivenciar novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. Permanecer aberto e possuir interesses amplos, desenvolvendo-se como pessoas curiosas, criativas e inventivas, questionadoras.	Ter disposição para novas experiências.
Resolução de Problemas	Capacidade de mobilizar-se diante de um problema, lançando mão de estratégias e conhecimentos para resolvê-lo. Envolve o processo de identificar um problema como tal, levantar hipóteses, estabelecer relações e gerar alternativas de múltiplas soluções.	Mobilizar conhecimentos para solucionar problemas da vida.
Comunicação	Capacidade de compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes envolvidos nas interações.	Interagir em situações comunicativas diversas.
Autocontrole	Relacionar-se com o autoconhecimento, a estabilidade emocional e a capacidade de gerir emoções, sendo capazes de exercer autocontrole e enfrentar situações de estresse, críticas ou provocações, mantendo a calma, o otimismo e a autoconfiança.	Controlar as próprias emoções e comportamentos em situações adversas.
Criatividade	Capacidade de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios e de outros saberes já estruturados, trazendo contribuições para si mesmos, para sua comunidade e para o mundo.	Produzir e concretizar ideias inovadoras

Fonte: Educação com novos propósitos para promover a escola do século 21. São Paulo: IAS, 2014.

Segundo o professor Celso Antunes (2011) competência é a materialização do saber na ação. Tal se pode constatar são diversas e complexas as competências a serem primeiramente alcançadas e posteriormente trabalhadas, sendo esse, como anteriormente expusemos, mais um desafio urgente ainda que incerto a ser incorporado as políticas de formação de professores e aos projetos de (auto) formação continuada destes.

Orientados a partir desse desenvolvimento e refletindo sobre a finalidade da Educação básica e do Ensino Superior, de acordo com a LDB - Art. 43 (BRASIL, 1996), fica compreendido que a partir do nível médio, os sujeitos desenvolvem as bases nucleares das competências cognitivas e socioemocionais.

Salientamos, que a inclusão das competências socioemocionais na BNCC, se configura um avanço, que incrementa a qualificação, na medida em que propicia formação multidimensional aos sujeitos-profissionais, própria para o exercício de sua cidadania ativa no mundo do trabalho e na sociedade do século XXI. Desse modo,

[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, p. 10, 2017).

Diferente de outros aspectos (que não constituem o foco desse texto) aos quais cabe mais apurada análise, certa reserva e críticas ao texto da BNCC, a centralidade conferida as competências não é só “mais uma exigência burocrática” ou “modismo pedagógico”, é sim plenamente justificável do ponto de vista educacional em se tratando de saberes e fazeres comprovadamente essenciais na vida, subjetiva, social e profissional dos sujeitos.

FEITURAS ACADÊMICAS: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E DOCÊNCIA

A Universidade ocupa posição de destaque e grande responsabilidade na efetivação dessa proposta, inicialmente por seu papel articulador com a educação básica

e naturalmente por constituir o lócus da formação inicial dos professores, futuramente atuantes nas esferas e instituições de ensino de todos os níveis.

A docência é uma profissão pedagógica (PIMENTA, 2009), exercê-la requer conhecimentos específicos próprios a uma área de atuação, em estreita associação aos conhecimentos pedagógicos e científicos. Para isso, é fundamental que, além da aquisição de conhecimentos e saberes, a docência desenvolva as competências socioemocionais, as capacidades de reflexão, de crítica, de interpretação dos significados das transformações e da aprendizagem ao longo da vida (DIAS SOBRINHO, 2009). Na própria BNCC assim se encontra:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, p. 23, 2017).

De modo correlato, estabelece-se o lugar estratégico assumido pela docência na formação de professores-pessoas éticos e humanizados, tal reivindica o mundo contemporâneo, implicando à docência espaço legitimado para fomentar o desenvolvimento das competências socioemocionais, disseminando novas e boas práticas, nas quais os docentes assumam-se mediatizadores de um processo que é por natureza complexo, relacional, interativo, multidimensional.

Conforme apresentaremos a posteriori, percebemos através do levantamento de pesquisas nacionais nos periódicos da Capes, pontual timidez de trabalhos acadêmicos vinculados as competências socioemocionais na e para docência, compreendendo que essa perspectiva conceitual, embora se encontre em impulsão (especialmente motivada pelo integralização na BNCC) ainda é pouco projetada e muito recente nos espaços acadêmicos do Brasil.

O levantamento foi realizado mediante a combinação das palavras: competências socioemocionais. Por conseguinte, encontramos um montante de trinta e cinco trabalhos disponibilizados nos periódicos da Capes, destes, dois eram livros, quatro recursos textuais e vinte e nove são artigos publicados e revisados.

Os dois livros são resultados de relatórios elaborados e publicados respectivamente, em 2015 e 2016, pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, ambos versam sobre as competências socioemocionais e suas relações com o progresso social e o mercado de trabalho, enfatizando que os sujeitos do século XXI precisarão de um conjunto equilibrado de competências cognitivas, sociais e emocionais para serem bem-sucedidos na vida – as obras ressaltam uma perspectiva neoliberal, implicando sujeitos ao capital-humano.

Os quatro recursos textuais são apresentações realizadas em congressos acadêmicos, entre os achados, destacamos dois trabalhos que se relacionam parcialmente com nossa discussão. O primeiro trabalho está intitulado: “Desenvolvimento de competências socioemocionais em professores de ensino fundamental a partir do modelo de terapia comportamental dialética” (2016), das autoras Alice Reuwsaat Justo e Ilana Andretta, e objetivou verificar os efeitos de um programa de desenvolvimento de competências socioemocionais em professores de Ensino Fundamental sobre a regulação emocional. O segundo trabalho que estabelecemos parcial tessitura está intitulado: “Competências Socioemocionais: Como as desenvolvemos e o que os professores têm a ver com isso?” (2015), trabalho apresentado e publicado pelas mesmas autoras, Alice Reuwsaat Justo e Ilana Andretta, e que objetivou explorar o conceito de Competências Socioemocionais, as influências ambientais para o seu desenvolvimento e a relação dos professores como atores neste processo, visando explorar alternativas de intervenções preventivas no contexto escolar. Cabe salientar, que ambos trabalhos estão vinculados ao mestrado de Psicologia da Universidade do Vale dos Sinos, e que o viés dos estudos está centralizado em uma perspectiva psicológica intervencionista.

Dos vinte e nove artigos publicados, revisados e disponibilizados pela capes, dezesseis estão alinhados a uma perspectiva psicológica, quatro a um viés de avaliação psicométrica das competências socioemocionais e nove estão vinculados ao tópico educação. Delimitamos nossa amostra a partir do tópico educação e realizamos a leitura dos resumos destes nove artigos vinculados ao tópico, onde apresentamos no quadro a seguir seus vieses e objetivos, buscando tessitura analítica e delimitação epistemológica com o propósito desse estudo.

Tabela 2 – Artigos disponibilizados no tópico educação nos periódicos da Capes.

TÍTULOS	AUTORIAS	OBJETIVO NUCLEADOR	ANO - PERIÓDICO
Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental.	Daniela Rosendo; Fernanda Brandão Lapa.	Compreender a relação entre a ética ambiental e as competências socioemocionais previstas na BNCC, alinhadas com a Educação em Direitos Humanos (EDH), a Educação para a Cidadania Global (ECG) e a Educação Ambiental.	Revista espaço do currículo – 2018.
Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame.	Carvalho, Rodrigo Saballa de; Silva, Roberto Rafael Dias Da.	Problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que toma os estudantes como capital humano a ser investido.	Educar em Revista – 2017.
O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos	Smolka, Ana Luiza Bustamante; Laplane, Adriana Lia Frizman de; Magiolino, Lavinia Lopes Salomão; Dainez, Débora.	Analisar a proposta de avaliação de competências socioemocionais (SENNA).	Educação & Sociedade – 2015.
Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais.	Gonçalves De Carvalho, Elma Júlia; Rigoldi Santos, Jane Eire.	Questionar a pertinência da ênfase que tem sido dada às competências, os fundamentos e as matrizes de referência da Prova Brasil e o Projeto SENNA, relacionando-os às novas exigências do capital e aos direcionamentos das organizações internacionais.	Práxis Educativa – 2016.
Evidências de validade do Inventário Nacional e Emocional de Avaliação Nacional (SENNA 1.0).	Pancorbo, Gina; Laros, Jacob Arie.	Obter evidências de validade dos escores do inventário Nacional e Emocional de Avaliação Nacional (SENNA 1.0).	Paideia (Ribeirão Preto), 2017.

Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa.	Alcione Moreira Marques; Luiza Hiromi Tanaka; Adriana Queiroz Botelho Foz.	Levantar nas principais bases de dados mundiais (SCOPUS, PubMed, ERIC, SciELO, Web of Science, Campbell Collaboration) os estudos realizados sobre programas de intervenção específicos para desenvolver as competências socioemocionais do professor do ensino básico, suas características e impactos ou efeitos no professor.	Revista portuguesa de educação – 2019.
Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura.	Vieira-Santos, Joene; Del Prette, Almir; Del Prette, Zilda Aparecida Pereira	Avaliar a produção científica sobre as competências socioemocionais relacionadas a atuação docente no ensino superior na modalidade presencial.	Acta Scientiarum Education – 2018.
Análise estrutural e funcional voltada a participação quanto a reforma da educação pela nova lei do ensino médio.	Silva, Rogerio Luiz Nery Da; Schneider, Cleber Jose Tizziani.	Discutir o excessivo direcionamento para a educação profissionalizante como inibidor de potencialidades participativas do estudante.	Revista de Direitos Humanos e Efetividade - 2017.
A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação.	de Mira, Ane Patricia; Fossatti, Paulo; Jung, Hildegard Susana.	Perceber possíveis interfaces das concepções de uma educação humanista promulgadas pela UNESCO e o Plano Nacional de Educação.	Acta Scientiarum Education – 2019.

Fonte: quadro elaborado pelos autores.

Percebemos que a maioria dos artigos situados no tópico educação, discutem e analisam questões avaliativas, curriculares e problematizam programas e políticas públicas que integram e interfaceiam as competências socioemocionais, a exemplo, o programa SENNA e suas reverberações.

Após a leitura dos resumos, percebemos que apenas dois artigos estabeleciam tessituras com o objetivo nuclear desse estudo, a socializar: 1) Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa; e 2) Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura. Nesse sentido, após delimitação de nossa amostra, realizamos leitura e análise integral dos artigos, objetivando apropriação e estabelecimento de conexões entre as produções acadêmicas acerca das competências socioemocionais e a docência.

O artigo “Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa” de Marques, Tanaka e Foz (2019), apresenta o estado da arte sobre programas de intervenção específicos para desenvolver as competências socioemocionais de professores. O artigo problematiza o fazer docente e sua potencialidade adocedora, enfatizando as reverberações emocionais e relacionais permeadas neste fazer, que provoca estresse e sofrimento psíquico nesses profissionais, conforme salienta Gomes e Quintão (2011), quando alegam que o elevado nível de estresse laboral pode estar associado ao número de horas de trabalho, à pressão decorrente de muitas tarefas para o tempo disponível e à demanda emocional.

Estudos internacionais evidenciam que a profissão docente é a que apresenta maior vulnerabilidade de adoecimento psíquico, especialmente pela síndrome de *burnout*, uma vez que, esta aumenta a irritabilidade e a tensão do professor (CARLOTTO, 2011), com impactos na qualidade das relações interpessoais, no clima da organização escolar ((MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019) e na mediação das aprendizagens com os discentes.

Nesse cenário, as autoras refletem que, se o exercício da docência se caracteriza, globalmente, como uma das profissões mais desgastantes, mostra-se relevante pensar em estratégias efetivas que reforcem os recursos do professor para lidar com as demandas de sua atividade laboral e que possam favorecer o aumento do seu bem-estar psicológico, físico e social (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019).

É urgente que os professores desenvolvam competências cognitivas, sociais e emocionais para elaborarem, significarem e construírem estratégias para efetivo enfrentamento das demandas e desafios próprios de seu fazer profissional, diminuindo reações negativas e o estresse que adocece esses profissionais. Como salientam as autoras (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019), com significativa contribuição de Damásio:

Na área da educação, tradicionalmente, as emoções foram consideradas um fenômeno mental menos importante que a racionalidade ou que se encontravam separadas do pensamento racional, resquício do pensamento cartesiano (DAMÁSIO, 2012). Esta concepção pode explicar, em parte, a falta de abordagem do tema nos cursos de formação pedagógica. Dessa maneira, o professor percebe-

se despreparado para lidar com as próprias emoções e as dos estudantes.

Trabalhar as competências socioemocionais nos docentes pressupõe oportunizar intencionalmente, o desenvolvimento da inteligência emocional e das habilidades sociais e emocionais a partir do reconhecimento, acolhimento e manejo assertivo das emoções básicas e complexas, assim,

A competência socioemocional compreende um conjunto de termos para uma ampla gama de habilidades que envolvem a inteligência emocional, competência social e autorregulação, abrangendo as áreas relacionadas aos processos emocionais, às habilidades interpessoais e à regulação cognitiva. Não é simplesmente atitude, interesse vocacional ou personalidade. A competência socioemocional está relacionada a uma inter-relação de habilidades emocionais e sociais que auxiliam a pessoa a manejar melhor com as próprias emoções, a relacionar-se positivamente com outros, a executar tarefas diversas [...] (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019).

Apesar de evidenciarmos a relevância e urgência em se desenvolver essas competências nos docentes, percebemos que muitos discursos estão sendo difundidos, sobretudo após a obrigatoriedade de sua integralização a partir da BNCC, porém, poucas e empobrecidas estão sendo as práticas efetivas.

A revisão integrativa das autoras reforça esse dado, quando revela que após busca e levantamento nas principais bases de dados mundiais (SCOPUS, PubMed, ERIC, SciELO, *Web of Science*, *Campbell Collaboration*), os estudos realizados sobre programas de intervenção específicos para desenvolver as competências socioemocionais do professor, totalizam apenas dezoito artigos (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019). As autoras concluem que embora existam poucos estudos sobre o tema específico, todos estudos analisados apresentaram impactos ou efeitos positivos no aumento das habilidades socioemocionais, na saúde, bem-estar, ou na eficácia docente (MARQUES; TANAKA; FOZ, 2019).

O artigo “Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura”, dos autores Vieira-Santos, Del Prette e Del Prette (2018), apresenta o estado de conhecimento acerca da produção científica que aborda as habilidades socioemocionais relacionadas à atuação docente no ensino superior, com ênfase na modalidade presencial. Os autores analisaram vinte e três artigos, publicados até

novembro de 2015 em seis bases de dados distintas (SciELO Brasil, PEPSIC, LILACS, Index Psi, Corpus PHS e PsycArticles).

O texto contextualiza a discussão destacando o eixo nucleador contido na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão, e a responsabilidade social da universidade, explicitando a necessidade de alinhamento entre o desenvolvimento pessoal dos estudantes e às metas mais amplas para o desenvolvimento da sociedade, tais como desenvolvimento sustentável, redução da pobreza, paz e direitos humanos, promovendo habilidades apropriadas e comportamento ético (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018 *apud* GIUFFRÉ; RATTO, 2014).

Os autores implicam o papel da universidade e da docência na mediação de aprendizagens e no desenvolvimento de competências, valores e saberes fundamentais para enfrentamento dos desafios do século XXI e para exercício profissional que contribua de forma significativa para melhoria da sociedade.

Esse estudo estabelece relação com a proposta desse artigo, pois, salienta o papel efetivo do professor no desenvolvimento de habilidades e comportamentos socio-relacionais (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, *apud* Ferreira, 2009), sob a premissa essencial de que professor e estudante atuam sobre o conhecimento (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018, *apud* Anastasiou, 2015) e que o fazer docente e o processo significativo de aprendizagem é efetivado pela via relacional e afetiva.

Nesse sentido, Santos, Del Prette e Del Prette (2018), salientam que para estabelecer uma relação adequada com o estudante, no sentido de orientar o estudante no processo de aprendizagem, é importante que o professor possua, entre outras competências, um repertório bem elaborado de habilidades sociais.

Os resultados do estado de conhecimento do estudo de (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018), evidenciam que a preocupação específica com as habilidades sociais dos professores é relativamente recente e tímida, a reforçar essa afirmação, na amostra elencada e delimitada pelos autores, apenas um, dos vinte e três artigos analisados pelos pesquisadores pertencia ao campo teórico-prático das habilidades sociais e este analisava as habilidades sociais cotidianas dos professores. Os autores concluem que,

Uma vez apontada a relação professor aluno como um dos aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem e das habilidades sociais como elementos importantes para professores e alunos estabelecerem relações interpessoais efetivas e de qualidade, parece desejável que se produzam mais pesquisas sobre o ensino superior sob a perspectiva do campo teórico-prático das habilidades sociais (VIEIRA-SANTOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

Percebemos no desenvolvimento desse estudo, que as competências socioemocionais incidem nas competências cognitivas e reverberam nas subjetividades dos sujeitos e nos processos de socialização e profissionalização, conforme salientam Gondim, Moraes e Brantes (2014):

As competências socioemocionais, funcionam como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas. Em outras palavras, o domínio de aspectos motivacionais e afetivos, em si e nos outros, assegura a aprendizagem, o desenvolvimento e a transferência dessas capacidades para outros contextos (p. 395).

Os dados encontrados no referencial teórico, nos documentos normativos legais e nos artigos analisados, reforçam a orientação que as competências socioemocionais podem contribuir para aprimoramento do processo significativo de aprendizagem, promoção do sucesso escolar e acadêmico e prevenção de problemas de aprendizagem, (ABED, 2014), atuando como fator de proteção à saúde mental e ao *bullying* (BRASIL, 2017); confirmando o crescente interesse de pesquisadores em identificar as competências socioemocionais ao longo do processo de desenvolvimento humano, considerando-se sua influência nos aspectos sociais, escolares e laborais (SANTOS, NAKAMO & SILVA, 2015).

Nos pressupostos mencionados, percebemos que os estudos refletem sobre tendências pedagógicas que contemplam o desenvolvimento de uma nova cultura educativa, com base nas competências, seguindo uma tendência progressista global, que aborda um processo de ensinagem pautado na autonomia e protagonismo discente, onde, o professor seria um mediador desse processo, que, com o exercício assertivo dos saberes (SOARES, 2009) e das competências do professor (PERRENOUD, 2001), somado a práticas inovadoras, mediará o desenvolvimento profissional teórico, técnico, social e humano (político, ético, sustentável / solidário).

Os estudos trazem à tona as especificidades da profissão do docente e abordam indiretamente as competências socioemocionais, revelando os aspectos relacionais,

sociais e emocionais envolvidos na profissionalidade docente. Contudo, os nexos entre as competências socioemocionais e a docência são tímidos ou indiretos e evocam os pressupostos teóricos abordados na primeira seção deste artigo, com destaque para os teóricos contemporâneos que protagonizam o movimento da educação para os sujeitos do século XXI, Morin (2003) e Delors (1999). Acompanhados por Goleman (1999); Bisquerra (2009); Gardner (1995); Perrenoud (2001); Nóvoa (1999); Tardif (2009); Pimenta e Anastasiou, (2002); Abed (2014); Pozo e Echeverría (2009); Lizarraga (2010); Fernández (1990) e Trillo (2001).

De acordo com Santos, Nakamo e Silva (2015) o construto socioemocional vem sendo investigado desde meados do século XX no cenário internacional, ainda que muito referenciado na área da economia, mas tomando cada vez mais força na área da Psicologia e da Educação. No Brasil, as investigações científicas estão aparecendo progressivamente nos últimos anos, posta sua relevância contemporânea.

Assim, percebe-se o fomento dessa temática como base teórico-metodológica para o desenvolvimento significativo de pesquisas, uma vez que assegura as bases conceituais e epistemológicas para o alcance do objetivo de corroborar na formação integral dos sujeitos, para o enfrentamento dos crescentes dilemas e desafios próprios de um mundo em veloz transformação e cenários globais e locais cada vez mais críticos.

Podemos pensar, por exemplo, que o desenvolvimento, efetivo, de competências socioemocionais nas escolas, na universidade e na vida, teria sido significativa aliada no enfrentamento da pedagogia do medo e da rotina de isolamento social provocados pela pandemia Covid-19.

CONCLUSÕES: A COMPETÊNCIA DE DESENVOLVER COMPETÊNCIAS

O caminho, o homem constrói ao andar (MORIN, 2003); o professor enquanto agente social necessita desenvolver o seu trabalho “exposto cotidianamente às condições de vida, características culturais e problemas econômicos, familiares e sociais dos sujeitos com quem trabalha” (FIERRO, FORTOUL E ROSAS, 1999, p.21), contribuindo com a formação de sujeitos pensantes, solidários, éticos e críticos, cientes de si e conscientes de seu lugar no mundo e para o mundo, centralizando o processo de

ensinagem nos sujeitos aprendentes, como forma de lhes proporcionar autonomia e protagonismo.

No entanto, para que essa resignificação ocorra, faz-se necessário romper em definitivo com as práticas didático-pedagógicas tradicionais, cujo sentido há muito se esvaziaram. O momento atual pede radicalização no movimento de adesão a pedagogias de espectro progressista e inovador. Antes, entretanto, de repensar as reformas, cabe reformar os pensamentos (MORIN, 2000).

Professores de todos os níveis, em formação e em exercício, precisam estar preparados para lidar com demandas formativas suas e dos discentes, em cenários cada vez mais imprevisíveis e desafiadores. Naturalmente, com base em argumentações já expostas, confere-se aqui um grau de importância elevado as especificidades da docência.

Os achados desse estudo revelam também que as pesquisas científicas relacionadas ao desenvolvimento das competências socioemocionais nos docentes, ainda são sutis, no entanto, estão evoluindo progressivamente e ganhando espaço nas discussões científico-acadêmicas, especificamente nas áreas da educação e da psicologia, com uma tendência positiva aos estudos de natureza empírica.

Destacamos que delimitamos nossa amostra aos artigos disponibilizados nos periódicos da capes, que teses e dissertações podem estar em processo de desenvolvimento e publicação, não tendo sido integradas nesse estudo. Pontuamos, que ao mesmo tempo em que existe uma lacuna científica da temática abordada, a pesquisa significa a presença promissora de publicações em nível nacional, existindo em consonância, a presença de pressupostos teóricos que estabelecem nexos (in)diretos com a temática basilar desse artigo.

Ainda assim, considera-se singelo o acervo acumulado sobre um tema em emergência e notória evidência no conjunto das políticas públicas de educação tocantes a redimensionamentos curriculares. Pois, “para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC” (BRASIL, 2017). Frisando-se, que as bases e diretrizes são comuns, mas que os currículos,

“documentos de identidade” (SILVA, 2010) das instituições de ensino, são por natureza e excelência diversificados e diferenciados.

Portanto, o desenvolvimento das competências socioemocionais na formação de professores de todos os níveis de ensino, é, dialeticamente, uma lacuna e uma pauta latente, sustentada pela posição engenhosa referendada à formação de professores enquanto lugar estratégico, centro difusor de conhecimentos novos e espaço de disseminação de novas e boas práticas, os quais, assumem-se mediatizadores de um processo que é por natureza relacional, interativo, multidimensional, e como tal, socioemocional.

Nesse sentido, somando a relevância contemporânea em contemplar a pesquisa enquanto eixo nucleador da formação docente (PIMENTA, 2007; ANDRÉ, 2001) estando esta, comprometida cientificamente e socialmente, evocando no/do professor pesquisador o compromisso epistemológico, metodológico, ético e sociopolítico de seu processo formativo, faz-se necessário fomentar a produção acadêmica, as discussões e reflexões, e, as sistematizações dessas pesquisas.

Necessária se faz a intensificação desse debate nos ambientes acadêmicos, por efeito da ágil curricularização do tema das competências socioemocionais nos cursos de formação de professores, atentando-se para a articulação teoria e prática e o efetivo exercício da transposição didática. Há ainda que se pensar, com brevidade e em paralelo, nas estratégias para assegurar, por outros meios e formatos, a formação continuada em serviço pelos professores em exercício, os quais não podem se furtar e muito menos serem alijados desse processo.

Pois, tal explicita o MEC, para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC. Postula-se assim, que os professores conheçam o que são as competências socioemocionais, que as compreendam na inteireza, que tenham clareza da concepção de competência de que se fala nesse contexto, entendendo que diferem substancialmente do modelo de competência posto pelo paradigma tecnicista - produtivista.

Sendo importante que os professores se apropriem de cada uma e do conjunto das competências socioemocionais. E acima de tudo que elas estejam incorporadas ao próprio repertório docente, possibilitando sua assertiva transposição didática e

consequentemente o desenvolvimento de tais competências pelos sujeitos com os quais mediatiza o processo de ensinagem. Afinal, o exemplo se constitui numa poderosa ferramenta educativa e não custa lembrar: as palavras a que falta exemplo pouco valem.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **Desenvolvimento de competências socioemocionais**: relatório para o Ministério da Educação - BRASIL. São Paulo: 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 25 Jul. 2020.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

BISQUERRA, R. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis, 2009.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 01 de Ago. 2020.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 01 de Ago. de 2020

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 01 de Ago de 2020.

CORDÃO, F. A. **Revista Aprendizagem**. Pinhais: Editora Melo, nº 28, Jan/Fev, 2012.

CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; LOPES, RIBEIRO (Orgs.). **Docência Universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOS SANTOS, M. V. et al. **Competências socioemocionais**: análise da produção científica nacional e internacional. Gerais, Rev. Interinst. Psicol., Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 4-10, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-82202018000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 07 Jul. 2020.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FIERRO, C.; FORTOUL, B.; ROSAS, L. **Fundamentos de Programa: Transformando a prática docente.** México: Paidós, 1999.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. “**Educar para as competências do século 21**”, 2014, São Paulo. Comunicado de Imprensa. Disponível em: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>. Acesso em 25 Abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional,** Editora Objetiva, 1999.

GONDIM, S; MORAIS, F; BRANTES, C. **Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho.** Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, vol. 14, n. 4, out-dez 2014, pp. 394-406. ISSN 1984-6657. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006. Acesso em 07 Jun. 2020.

IAS, Instituto Ayrton Senna. **Educação com novos propósitos para o Século XXI.** São Paulo: IAS, 2014.

LIZÁRRAGA, M. L. **Competencias cognitivas en Educación Superior.** Madrid, Espanha: Narcea S.A, 2010.

MARQUES, Alcione Moreira; TANAKA, Luiza Hiromi; FOZ, Adriana Queiróz Botelho. Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 32, n. 1, p. 50-60, jun. 2019. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100004&lng=pt&nrm=iso Acesso em 05 Ago. 2020.

MORIN, E. **A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** Lisboa: Inovação, 1991.

PERRENOUD, Ph. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza.** Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POZO J.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P. (Coords.). **Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias.** Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2009.

POZO J.; MONEREO, C. (Coords.) **La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía.** Madrid: Santillana, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação.** Revista Diálogo Educacional, vol. 6, núm. 19, p. 37-50, 2006. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em 13 Jun. 2020.

SANTOS, B. **A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade.** Série Práxis e Docência Universitária. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** Educação para o Século XXI. São Paulo: 2014. Disponível em: < <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/desenvolvimento-socioemocional-e-aprendizado-escolar.pdf>> Acesso em Mai. 2020.

SILVA, T.T. da. **Documento de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, S.; SOARES, I.; BARREIRO, M. (Orgs.). **Ensino para a autonomia: inovando a formação profissional.** Salvador: EDUNEB, 2013.

TALAVERA, E; PÉREZ-GONZÁLEZ, J. **Formação em competências sócio-emocionais através de estágios em empresas.** Revista Europeia de Formação Profissional, n 40, pp 90-113, 2007.

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

TRILLO, F. **As atitudes dos estudantes: um indicador da qualidade universitária.** 2001.

VIEIRA-SANTOS, J.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais de docentes universitários: uma revisão sistemática da literatura.** Acta Scientiarum Education, v. 40, n. 3, p. e35253, 15 jun. 2018. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/35253>. Acesso em 06 Ago. 2020.

COTAS AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: CONTEXTUALIZANDO AS REALIDADES BRASIL E URUGUAI

Alaide Maria Bezerra Cavalcanti¹
Angela Maria Monteiro da Motta Pires²

RESUMO

Nos últimos anos, as cotas afirmativas tornaram-se uma realidade nos sistemas educacionais do Brasil e do Uruguai, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades, democratização de acesso e inclusão da população afrodescendente na educação. Neste sentido, este artigo objetiva apresentar uma análise comparativa das políticas públicas de cotas afirmativas raciais na educação brasileira e uruguaia. No que diz respeito à metodologia, foi realizada uma pesquisa documental na legislação brasileira e uruguaia (Lei brasileira nº 12.711, alterada, a posteriori, pela Lei nº 13.409/2016, e a Lei uruguaia nº 19.122/2013), e procedido um levantamento bibliográfico sobre a temática. Como aportes teóricos, foram utilizados os seguintes autores: Quinjano (2005), Candau e Oliveira (2010), Santos e Chauí (2013), Souza (2016), Sowell (2016), e Olaza López (2017). O resultado da pesquisa apresenta as semelhanças e diferenças das legislações que regulamentam as cotas afirmativas dentro de uma perspectiva antirracista, tendo como ponto de partida a análise do processo de desenvolvimento desta política pública nesses dois países. Espera-se, a partir dos achados desta pesquisa possibilitar a compreensão desta política como estratégia ético-pedagógica de garantia de direitos humanos nas relações étnico-raciais na realidade estudada.

Palavras-chave: Cotas Afirmativas, Educação, Política pública, Direitos Humanos, Desigualdade Racial.

INTRODUÇÃO

Pensar em cotas afirmativas numa perspectiva antirracista implica na reflexão sobre a igualdade de oportunidades e no questionamento acerca da (re)existência da desigualdade racial na atualidade. O relatório do Banco Mundial (2018), que analisa os dados dos censos populacionais da América Latina, indica que, no ano de 2015³, existiam 133 milhões de pessoas autodeclaradas afrodescendentes nessa região, representando 24% da população dos 16 países analisados.

¹ Mestranda do Programa de Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, alaide.cavalcanti@ufpe.br ;

² Professor orientador: Dra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco(UFPE)..Profa do Programa de Pósgraduação em Direitos Humanos da UFPE,ammmp@globocom

³ O estudo realizado pelo Banco Mundial(2018), analisou indicadores de desenvolvimento humano e censos demográficos dos 20 países que compõe a América Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela), no período de 2010 a 2015.

Ainda, segundo os dados desse relatório, 91% dos afrodescentes, da região, estão concentrados no Brasil e, apesar de ter existido até 2015, uma tendência de redução da pobreza na América Latina, essa chega a ser duas vezes maior entre os afrobrasileiros e três vezes maior entre os afrouruguaios.

Alguns estudos sobre essa questão, remetem à escravidão um papel importante para entender tal problemática, os quais consideram que a escravidão que subjugou as pessoas negras na experiência histórica da América Latina, apontam para o processo de colonização do continente americano, de dominação cultural dos povos originários e de todo um contexto de exploração europeia de um novo mundo, repleto de riquezas naturais.

Nesse processo de colonização do chamado novo mundo, em que são estabelecidas e legitimadas relações de dominação, surgem, de acordo com Quinjano (2005), três eixos de classificação social: trabalho, raça e gênero:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade e, conseqüentemente, também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUINJANO, 2005, p.118)

Segundo o autor, a lógica dessa nova identidade, a perspectiva eurocêntrica e o modelo regional de desenvolvimento, posteriormente adotado na América Latina, espalhou no mundo a ideia de raça, introjetando também conceitos de subalternidade em relação ao que é diferente, às diversas subjetividades e cultura não só dos povos que já habitavam esses países que foram colonizados, como também dos povos africanos que neles foram subjugados.

Vale destacar, que os processos de independência, descolonização, revolução e democratização nos países que, futuramente, vieram a compor a América Latina, não ocorreram de forma linear, sendo importante considerar, conforme Quinjano(2005), a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo nas relações neles estabelecidas e suas particularidades.

Nesse contexto, tanto o Brasil, como o Uruguai, apesar de suas especificidades na construção de suas identidades, enquanto estados democráticos, reconheceram apenas recentemente, em seu arcabouço legal, sua dívida histórica com as populações afro-brasileira e afrouruguaia, através da aprovação e desenvolvimento das chamadas políticas de ações afirmativas na educação em âmbito nacional, aprovadas em 2012 e 2013 respectivamente.

Sob a influência dos acordos e tratados internacionais de direitos humanos que versam sobre os crimes de racismo, discriminação e estigmatização da população afrodescendente, essas ações afirmativas entraram na agenda política governamental brasileira e uruguaia com a finalidade de promover a equidade, a diversidade e a alteridade, a partir da educação, e através dela; a superação e a mitigação das desigualdades sociais e raciais históricas.

Assim, com o objetivo de compreender essa problemática na realidade desses dois países, este artigo apresenta uma análise comparativa das políticas públicas de cotas afirmativas raciais na educação brasileira e uruguaia, através do estudo das Legislações sobre essa temática, dentro de uma perspectiva antirracista adotada por esses dois países, cujos resultados e discussão são apresentados no decorrer do presente trabalho.

METODOLOGIA

O estudo adotou uma pesquisa documental realizada na legislação brasileira (a partir das Lei de nº 12.711 – alterada, a posteriori, pela Lei nº 13.409/2016), e uruguaia (Lei nº 19.122/2013), além de um levantamento bibliográfico desenvolvido através da consulta a livros e artigos científicos.

Nesse levantamento bibliográfico, foram utilizados autores como Quinjano (2005), Candau e Oliveira (2010), Santos e Chauí(2013) e Sowell (2016), Olaza López (2017) e Meinerz e Ramírez (2018) que realizam a discussão em relação à política afirmativa de cotas na educação, nos dois países.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As políticas de cotas afirmativas surgem nos países latino americanos em meio ao processo de redemocratização e na luta para garantia dos direitos humanos, como uma

estratégia de superação da exclusão social, como explica Wedderburn (2005) ao discutir o processo histórico das cotas afirmativas.

No Brasil, as políticas voltadas para as relações étnico-raciais na educação, tornaram-se realidade a partir da Lei nº 10.639/2003, que determina a inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Segundo Nascimento (1978), a reprodução da desigualdade e da discriminação racial, em todos os níveis de ensino brasileiro, ocorre em virtude da utilização do espaço educacional para manutenção e reprodução de uma estrutura eurocêntrica e norte-americana de exclusão e alienação da identidade negra.

O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978 p. 95).

Santos (2005) destaca que, a partir dessas constatações e da efervescência da luta por direitos sociais, os movimentos sociais negros começam a reivindicar uma pauta antirracista, questionadora de uma visão eurocêntrica de mundo, que vem repercutindo, até hoje, na cultura, educação, trabalho e política.

Considerando as pressões antirracistas e legítimas dos movimentos sociais negros, políticos de diversas tendências ideológicas, em vários estados e municípios brasileiros, reconheceram a necessidade de reformular as normas estaduais e municipais que regulam o sistema de ensino. (SANTOS, 2005, p.23)

A inserção das reivindicações do movimento negro na agenda governamental, se deu em virtude da publicização do problema político da desigualdade racial e culminou na criação de políticas públicas que tratam do acesso, permanência e êxito educacional das pessoas negras no país, com o objetivo de promover a equidade, a partir de ações que oportunizem a inserção dessa população, historicamente marginalizada e estigmatizada, nos diversos níveis do sistema de ensino.

Vale destacar, que essa inserção na agenda política foi fortemente impulsionada pelo debate realizado, internacionalmente, pelas Nações Unidas, em torno dos conflitos étnico-raciais, o que respaldou, internamente, a força política do movimento negro no país, que saiu fortalecida no processo de redemocratização. Essas propostas dos movimentos sociais encontram uma conjuntura política voltada para o desenvolvimento social, apesar de ocorrerem resistências, tomando forma numa estrutura de governo

democrático, que favorece a criação e a implementação de políticas públicas de ações afirmativas raciais como explica Silva (2010).

É nesse contexto histórico que, em 2012, é aprovada a Lei nº 12.711 – alterada pela Lei nº 13.409/2016, que prevê uma política de reserva de vagas no acesso às instituições públicas de ensino técnico de nível médio ao ensino de nível superior, no Brasil. Conforme essa legislação, são reservadas cinquenta por cento das vagas para estudantes oriundos da rede pública, sendo esse percentual subdividido de acordo com a renda per capita familiar, observando os critérios relacionados à raça e à condição de deficiência, de acordo com os dados, de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Vale ainda, destacar, que a alteração da Lei em 2016, aqui mencionada, ocorreu em virtude da Lei 13.416/2015 e das mobilizações dos movimentos em defesa dos direitos à educação das pessoas com deficiência.

Essa política educacional de reserva de vagas com características antirracista, de reparação histórica e compensatória é apontada por autores como Candau e Oliveira (2010) como uma política inclusiva, uma vez que se propõe a promover o princípio da equidade, através do ingresso dos estudantes afrobrasileiros e indígenas nas instituições de ensino superior.

A política de cotas também ratifica acordos e tratados internacionais que dizem respeito à promoção de ações de melhoria dos indicadores relativos a esses segmentos populacionais, a exemplo dos pressupostos da Declaração e Programa de ação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul, tornando-se, futuramente, uma das estratégias da meta nº 12 do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, que trata da necessidade de elevar o quantitativo de matrículas na educação pública superior, a partir da ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos.

Entretanto é importante destacar que a política teve sua constitucionalidade questionada, mas que foi reconhecida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2012. Em relação a essa questão, autores como Santos e Chauí (2013), indicam a existência de duas dimensões da construção do que eles consideram como revolução democrática no sistema educacional brasileiro. Para esses autores, as cotas são um passo significativo em relação à compensação para o povo afrobrasileiro, mas, apenas, materializam-se como

fruto de resistência, uma vez que são instituídas a mais de 20 anos após a não aprovação do projeto de Lei do Deputado Abdias do Nascimento de 1983⁴.

Santos e Chauí (2013) destacam, ainda, a importante interferência do processo de luta dos movimentos sociais e o trabalho do Conselho Nacional de Educação (CNE) no sentido de pautar políticas públicas para uma educação antirracista que sinalize o equilíbrio entre o reconhecimento da igualdade e da diferença.

Apesar de todas essas conquistas, atualmente eclodem, no Brasil, discussões sobre a política de cotas afirmativas no que diz respeito a sua continuidade e extinção referente aos critérios étnico-raciais, em virtude do atual cenário político em que discursos de ódio ganharam força, ao tempo em que se debate questões como o racismo estrutural, representatividade, identidade e o papel das instituições de ensino frente à questão racial.

Como exemplo dessas resistências e das argumentações contrárias em torno das distinções raciais no ordenamento jurídico, recentemente tramita um Projeto de Lei de nº 1531/2019, que propõe alterações no sentido de acabar o critério racial das ações afirmativas na Lei nº 12.711/2012 alterada pela Lei nº 13.409/2016. A proposta prevê, apenas, a manutenção das cotas sociais e para as pessoas com deficiência do ensino médio à educação superior, uma vez que considera o recorte racial como discriminatório.

O Projeto de Lei em questão, fundamenta-se em estudos como os de Sowell (2016) que chamam a atenção para a efetividade das cotas em relação ao êxito educacional, apontando que as cotas são discutidas na perspectiva de suas justificativas e objetivos, sustentando-se em critérios mais ideológicos, em detrimento das suas reais consequências por todo mundo.

Por conta disso, Santos e Chauí (2013) afirmam que esse processo de implantação das cotas, no Brasil, tem sido permeado de conflitos e tensões, uma história acidentada, repleta de descontinuidades, avanços e retrocessos, sobretudo por dar visibilidade aos conflitos étnico-raciais e, por se configurar em uma proposta de enfrentamento e transformação das estruturas, das relações sociais de padrão hegemônico.

Dados do relatório do IBGE (2019), demonstram que, em julho de 2018, a população de brasileiros era de 208.494.900, sendo 19.219 deste contingente, autodeclarados pretos e 98.192 pardos, ou seja, 117.411 negros, o que atinge um patamar

⁴ O projeto de Lei n.1.332 propunha reserva de 20% das vagas para pessoas negras em seleções públicas, bolsas de estudo e incentivos ao setor privado na contratação de pessoas negras em virtude da desigualdade e discriminação social.

de mais de 50% da população. Em que pese esse quantitativo, o estudo aponta que existe uma sub-representatividade das pessoas pretas ou pardas nos espaços de poder.

Ao lado disso, quando se trata da inserção das pessoas negras na educação superior, os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2018, indicam que das 8.450.755 matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e à Distância, no Brasil, apenas 591.161 se autodeclararam pretas, enquanto 2.436.411 se declararam pardas.

De acordo com os dados divulgados pelo INEP (2018), se identificou a melhoria nos indicadores que dizem respeito ao ingresso de estudantes pretos e pardos nas instituições superiores públicas brasileiras. Nesse ano, foi registrado o ingresso de cerca de 50,3% dessa população, nessas instituições, atingindo o maior percentual já registrado, desde a implantação das cotas, o que tem sido considerado um resultado exitoso das políticas de ações afirmativas em relação à desigualdade racial no Brasil.

No Uruguai, a realidade do processo de implementação das cotas ocorre após a aprovação da Lei de nº 19.122/2013, que além de reconhecer a população afrodescendente do país como vítima de racismo e discriminação histórica, declara o interesse da República Oriental do Uruguai na promoção e implementação de ações afirmativas e antirracistas.

A Lei de afrodescendentes, como é intitulada, propõe regras que viabilizam a participação de 8% da população de afro-uruguayos tanto na área de educação, como na trabalhista. A legislação prevê, ainda, um sistema de assistência estudantil e reafirma os princípios e pressupostos positivados na Lei nº 17.817/2004 e na Lei nº 18.059/2006, que surgem, no país, como forma de ratificar os acordos e tratados internacionais sobre racismo, xenofobia e todas as outras formas de Discriminação e violação a esses direitos humanos, num processo muito semelhante ao ocorrido no Brasil.

De acordo com Meinerz e Ramírez (2018), observa-se no processo de construção da identidade do Uruguai a pretensão de ser um país europeizado no continente latino americano, o que colaborou, durante muito tempo, com o processo de invisibilidade da questão racial que emergiu no país, com uma maior repercussão a partir da Declaração de Durban e da organização dos movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

No Uruguai, nas ações afirmativas criadas a partir da Lei 19.122/2013, a autodeclaração é um elemento indispensável para os fins das cotas estabelecidas na mesma lei. Na legislação, afrodescendente é o termo eleito como o mais adequado, pela sua amplitude e por ser fruto das reivindicações das organizações civis que participaram na Conferência de Durban. Essa opção possibilita entender tais ações afirmativas num

processo de reparação transitório, num período de 15 anos. (MEINERZ e RAMÍREZ, 2018, p.384)

Para além disso, os autores Rorra, Miguez, Maciel e Iguini (2016) referem-se em relação ao contexto uruguaio, que a implementação do sistema de cotas se configura como uma ação concreta de garantia de direitos aos grupos populacionais mais vulneráveis do país.

Las cuotas son una de las posibilidades de las acciones afirmativas que busca promover un cambio cultural mediante un efecto pedagógico pues fuerza al reconocimiento de un problema de desigualdad y propone la implementación de una acción concreta que garantice los derechos de las personas que se encuentran en situación de desventaja (RORRA, MIGÚEZ, MACIEL E IGUINI, 2016, p. 73).

No entanto, como afirma Olaza López(2017), ao tratar do debate das ações afirmativas no parlamento Uruguaio, apesar da votação para sua aprovação ter sido unânime, os partidos, à época, pontuaram questões contrárias à política de cotas como a institucionalização da discriminação, prejuízos ao princípio constitucional da igualdade, e, até mesmo, consideraram as cotas como privilégios em determinados setores.

Fazendo um contraponto em relação às colocações desfavoráveis à aprovação da legislação de 2013, Olaza López (2017) discute, ainda, o peso positivo do contexto internacional no enfoque dado aos direitos humanos dentro da relação raça e classe, além da característica da temporalidade da política pública, como pontos favoráveis de maior destaque para sua aprovação no país.

Entre alguns dos pontos de aceitação geral, não há dúvidas sobre o papel transformador da lei, no entanto, deve-se agir em diferentes níveis para que se efetivem mudanças reais. Por isso, as medidas a serem tomadas devem ser mais abrangentes. Por outro lado, isso não resolve o problema de fundo da pobreza estrutural. Manifesta-se a presença de vários tipos de racismo: estrutural, institucional, absoluto. (OLAZA LÓPEZ, 2017, p.200)

Contudo, apesar de representar um coeficiente populacional composto de apenas 8,1% de afrodescendentes, em 2011, conforme informações do relatório Banco Mundial (2018), o Uruguai, mesmo sendo o país considerado um dos mais igualitários da América Latina, sua população afrouruguaia tem uma probabilidade três vezes maior em relação à pobreza em virtude da desigualdade racial existente.

Nos contextos das políticas públicas de cotas afirmativas no Brasil e no Uruguai, é possível constatar que essas políticas antirracistas, surgiram como resposta aos movimentos sociais negros que se fortaleceram em relação aos direitos coletivos no processo de redemocratização desses dois países.

Na década de 1980, quando as democracias se espalharam pela América Latina, os movimentos sociais afrodescendentes e as organizações indígenas começaram a demandar de seus governos o reconhecimento de seus direitos como segmentos distintos e negligenciados da população. Pressionados por esses movimentos, os Estados passaram a adotar aspectos de cidadania multicultural, o que favoreceu o reconhecimento de diferenças culturais e dos direitos de grupos étnico-raciais. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 45)

O relatório do Banco Mundial (2018) reafirma o processo de construção das identidades dos países latino americanos, bem como destaca a importância da sociedade civil organizada nesse processo de redemocratização e de construção de uma identidade afrodescendente, instituída a partir do processo de colonização que naturalizou diferenças.

Apesar de as características distintas relacionadas não apenas à demografia, mas em relação ao território e às especificidades do processo de organização social do estado, como apontado no relatório do Banco Mundial (2018), Brasil e Uruguai sistematizaram e aprovaram em seu arcabouço jurídico, instrumentos legais voltados para mitigar e superar a desigualdade social, a partir do acesso ao direito humano da educação quase que simultaneamente, encontrando uma conjuntura política e um contexto de realidade bem semelhante em relação aos movimentos sociais.

Conforme exposto no processo de contextualização das realidades das cotas nesses países, ambos signatários da Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata de Durban, África do Sul em 2001, foram positivadas, ao longo dessa década, políticas antirracistas que visavam descolonizar os currículos e valorizar as identidades culturais diversas segundo Gomes (2012).

Essa proposta de descolonização curricular vai em direção à valorização da história afrobrasileira, afrouruguaia e africana, que se materializa através de instrumentos legais, como as Leis nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08 no Brasil e pelas Lei nº 17.817/2004 e Lei nº 18.059/2006 no Uruguai. Os dispositivos legais possuem diferenças textuais no que tange à questão da obrigatoriedade, mas segundo Meinerz e Ramírez (2018) possuem uma certa similitude no que diz respeito aos seus efeitos e resultados esperados de implementação dado ao contexto racializado dos dois países.

Da mesma forma que na já existente alínea do décimo terceiro artigo da Lei Geral de Educação (18.437/2008), estabelece-se o interesse geral de incorporar os diversos legados da população afrodescendente nos programas educativos. Diferentemente da Lei 10.639/2003, do Brasil,

não se instituiu uma obrigatoriedade do ensino da história e a cultura africana e afrodescendente no Uruguai. Acentuamos a distinção entre obrigatoriedade e interesse, embora saibamos que em contextos racializados os resultados práticos de implementação dessas legislações podem ser muito semelhantes, ou seja, escassos. (MEINERZ e RAMÍREZ, 2018, p.386)

A partir da aprovação dessas legislações, na década seguinte foram aprovadas nos dois países, as políticas de cotas afirmativas, como a Lei nº 12.711/2012 – alterada pela Lei nº 13.409/2016 no Brasil e Lei nº Lei 19.122/2013 no Uruguai, iniciando nesses países, quase que concomitantemente, o processo de implementação dessas políticas públicas antirracistas na educação.

Conforme indicam Meinerz e Ramírez (2018), essas políticas educacionais antirracistas fundamentam-se no princípio da equidade, tornando-se tema de diversas pesquisas acadêmicas com objetivos e interesses diversos.

As conquistas desembocam nas políticas educacionais aqui apresentadas, resultantes das demandas construídas pelos Movimentos Negros, no Brasil e no Uruguai, associadas a um projeto de equidade racial e de reconhecimento de distintos saberes. Ao considerar os impactos dessas políticas na Pesquisa em Educação, tanto no Brasil quanto no Uruguai, percebe-se um notável crescimento de estudos acadêmicos com as temáticas ligadas à afrodescendência e ao racismo, a partir da implementação de ações afirmativas e de políticas de educação antirracista. (MEINERZ e RAMÍREZ, 2018, p.392)

Apesar de sua contemporaneidade, por serem aprovadas na mesma época, a política para afrodescendentes, no Uruguai, incluiu em um único instrumento jurídico as cotas educacionais, a inclusão dos afro-uruguaios nos programas de assistência estudantil existentes no país, além de cotas trabalhistas, o que não ocorreu no Brasil.

Embora a lei tenha sido recebida como uma medida governamental decisiva e muito positiva para superar desigualdades históricas entre os afro-uruguaios e outros cidadãos no acesso ao ensino e emprego públicos, a aplicação do sistema de cotas não tem sido fácil. Há, por exemplo, questionamentos relativos aos tipos de empregos públicos aos quais os afro-uruguaios têm tido acesso – mais frequentemente pouco qualificados e não gerenciais. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 104)

O relatório do Banco Mundial (2018) destacou, ainda, que o processo de implementação da lei de cotas enquanto política pública, nesses países, enfrenta dificuldades, como as diferenças educacionais em relação ao nivelamento do conhecimento dos estudantes dos diferentes sistemas de ensino, a falta de planejamento para criação de empregos compatíveis ao perfil e escolaridade desse segmento populacional, a falta de oferta de cursos de capacitação e qualificação profissional que

possibilite o acesso a melhores postos de trabalho, e o incentivo à participação e representação política.

Diferentemente da legislação uruguaia, a legislação brasileira versa, especificamente ,sobre o sistema de reserva de vagas, contemplando, primeiramente, nas cotas, os estudantes oriundos da rede pública de ensino, estabelecendo critérios para incorporar outros grupos sociais em vulnerabilidade, como a renda per capita de até 1,5 salário mínimo, o recorte racial voltado a pretos, pardos e indígenas, e condição enquanto pessoa com deficiência, relacionando esses critérios às estatísticas regionais desses segmentos populacionais. Ou seja, as cotas raciais são parte integrante de um sistema mais amplo de reserva de vagas.

Em relação às outras propostas de ações afirmativas voltadas à assistência estudantil e reserva de vagas nos serviços públicos, o Brasil utiliza-se de outros dispositivos legais para essas temáticas, conforme sua especificidade.

Contudo, apesar das diferenças, existe ainda a similitude nas políticas de cotas no Brasil e no Uruguai, no que diz respeito a seu caráter transitório, de dez e quinze anos respectivamente para implementação. A transitoriedade nesse tipo de política pública vem sendo questionada pelos estudos de Sowell (2016), ao analisar ações afirmativas ao redor do mundo. Afinal, segundo o autor é inviável considerar a temporalidade nessas políticas públicas, principalmente pela natureza do seu objetivo, uma vez que elas sempre são estendidas, prorrogadas, muitas vezes sem a devida avaliação.

Sowell (2016) questiona, justamente no processo de implementação, as falhas do sistema de autodeclaração e a falta de monitoramento nos processos. Em relação à avaliação, ele coloca em suspeição os critérios e indicadores utilizados nos diversos países em que as cotas afirmativas raciais foram implementadas e acredita que esse tipo de política pública pode acirrar rivalidades raciais ao agrupar, entre os seus beneficiários, usuários com perfil diferente do público prioritário, atribuindo ao processo de avaliação resultados equivocados.

Vale ainda destacar, que as políticas de cotas afirmativas enquanto políticas públicas de estado, surgiram no contexto de um governo democrático, mas que pode ou não ter maiores incentivos em relação a sua continuidade a depender do que Souza (2006) chama de autonomia dos governos, da continuidade do estado democrático em si, uma vez que esse é influenciado pelo jogo de interesses em relação ao desenvolvimento econômico e social que impacta nas mais diversas áreas, inclusive nas relacionadas aos conflitos étnico-raciais.

Por isso, ao analisar, comparativamente, essas legislações que refletem as conjunturas do Brasil e do Uruguai é importante perceber a influência dos debates culturais, do tensionamento das relações e as disputas de poder cotidianas, sem perder de vistas o processo histórico de construção dessas políticas públicas que surgiram como estratégia ético-pedagógica de garantia de direitos humanos nas relações inter-raciais, além da análise de sua contribuição para atenuar as desigualdades raciais e a exclusão social presentes na realidade desses dois países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa das políticas de cotas afirmativas raciais na educação, tanto na conjuntura do Uruguai, como na realidade do sistema educacional brasileiro, apresenta semelhanças e diferenças no processo de desenvolvimento dessa política pública antirracista nos dois países.

Os achados bibliográficos permitem perceber que essas políticas de estado surgiram com o mesmo objetivo, na mesma época, dentro de uma conjuntura política internacional que impulsionou o debate sobre os direitos étnico-raciais e a necessidade de se questionar o processo histórico eurocêntrico que legitimou as relações de dominação, naturalizou e invisibilizou as discussões em torno da desigualdade racial.

Apesar da existência de especificidades em relação ao tamanho da população que se autodeclara como afrobrasileira e afrouruguaia, os dois países aprovaram suas legislações ratificando acordos internacionais com o objetivo de promover a equidade através de ações afirmativas raciais que possuem algumas diferenças em relação aos seus instrumentos jurídicos.

As políticas de reserva de vagas relacionadas à educação, tanto no Brasil, como no Uruguai, têm ainda a transitoriedade como característica que aponta para a importância da avaliação periódica das políticas públicas. A partir dessa reflexão, é importante também destacar, que para além da garantia do acesso através das cotas raciais, muitos são os desafios e tensões em relação ao papel do estado no descolonizar dos currículos e na continuidade das políticas de cotas afirmativas na educação nos dois países, sobretudo por implicar numa perspectiva de educação antirracista, que valoriza a diversidade e que se contrapõe a um modelo eurocêntrico reproduzido, por séculos, nesses países.

Por isso, ao analisar os processos de aprovação e desenvolvimento da legislação nos dois países, é possível perceber os processos de resistências de ambos os lados, o que

como indicam Santos e Chauí (2013) acaba materializando uma história não linear, repleta de conflitos, mas que, ao mesmo tempo, revoluciona, democraticamente, os sistemas educacionais tanto no Brasil, como no Uruguai.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 169, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2.

_____. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014.

_____. **Lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

_____. Ministério da educação. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas/** Organizador, Sales Augusto dos Santos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos)

_____. Ministério da educação. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005

_____. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 18/2012**. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que trata a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012.

_____. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 13/2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.

_____. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 545/2020**. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016.

_____. Ministério da educação. **Portaria MEC nº 559/2020**. Torna sem efeito a Portaria Normativa MEC nº 545, de 16 de junho de 2020.

_____. Ministério da educação. **Censo da educação superior 2018**. de 19 de setembro de 2019.

BANCO MUNDIAL. 2018. Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão. Washington, DC: World Bank. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

CANDAU, V. M. F. (2010). **Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais**. *Estúdios Pedagógicos*. 36(2), 333-342.

CANDAU, V. M. F., & Russo, K. (2010). **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. *Revista Diálogo Educacional*,10(29), 151-169.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012 ISSN 1645-1384 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas-Informação Demográfica e Socioeconômica nº.41. IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA - IBGE. Projeções da População Brasil e Unidades da Federação. **Nota metodológica n. 01 Forma de cálculo das projeções mensais da população com data de referência nos dias 1o e 15 de cada mês e por minuto**. IBGE, 2019.

IGUINI, Martín; MACIEL, Noelia; MIGUEZ, Fabiana; RORRA, Oscar. **Análisis de la implementación de la Ley 19.122: la construcción de políticas públicas para la equidad étnico-racial desde la perspectiva de la sociedad civil**. En: Horizontes críticos sobre Afrodescendencia en el Uruguay Contemporáneo. Primera Jornada Académica sobre Afrodescendencia, Montevideo: MIDES, 2016, p. 69-85.

LEY 17.817/2004, URUGUAY. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

LEY 18.059/2006, URUGUAY. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

LEY 18.104/2007, URUGUAY. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

LEY 18.437/2008. URUGUAY. Disponível em: <http://www2.ohchr.org/english>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

LEY 19.122/2013, URUGUAY. Disponível em: <https://legislativo.parlamento.gub.uy>. Acesso em: 03 de Ago. de 2020.

MEINERZ, Carla Beatriz. RAMÍREZ, Martín José Fernández. Educação Antirracista E Epistemologias Diversas: Políticas Afirmativas No Brasil E Uruguai. **Revista Educação Cultura Contemporânea, Vol. 15, Nº 39. 2018**.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Luiz de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, p. 15-40, abril. 2010.

OLAZA López, Mónica. **Ações afirmativas para afrodescendentes no debate do parlamento uruguaio** Afro-Ásia, núm. 56, pp. 169-201. Universidade Federal da Bahia Salvador, Brasil, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. África do Sul: Durban, 2001.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

SANTOS, Hélio. **A Busca de um Caminho Para O Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: Senac, 2000.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro**. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos. Democracia e Desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Luis Fernando Martins. **Apontamentos sociojurídicos sobre o tema “políticas públicas de ação afirmativa para negros no Brasil”**. Revista da associação de pesquisadores negros, v.1,2, 217-44,2010.

SOUZA, Celina - **Políticas Públicas: uma revisão da literatura - Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOWELL, Thomas. **Ação afirmativa ao redor do mundo**. São Paulo, SP: Realizações, 2016.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano: Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI**. Pnud, 2019.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. Coleção Educação para Todos**. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZEGARRA, Mónica Carrillo. **Ações Afirmativas e Afrodescendentes na América Latina: Análise de Discursos, Contra-discursos e Estratégias**. Coleção Educação para Todos. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CULTURA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TERRITÓRIO CAPIRA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Fábio Fernandes Villela ¹

RESUMO

Este texto apresenta resultados da pesquisa intitulada: “Cultura ambiental na educação do campo: paisagem, história e saberes tradicionais do território caipira”, realizada entre 2016 e 2019, onde foi possível pesquisar a cultura ambiental do noroeste paulista – SP, do ponto de vista do seu desenvolvimento sustentável. A pesquisa teve por objetivos gerais investigar a paisagem, a história e os saberes tradicionais do território caipira e como objetivos específicos, a educação de jovens e adultos (EJA). Quanto ao referencial teórico-metodológico foi utilizado projetos de trabalho. Teve por resultados a articulação dos saberes com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens.

Palavras-chave: Cultura Ambiental, Educação do Campo, Saberes Tradicionais, Território Caipira, Agroecologia.

INTRODUÇÃO

Autores, de diversas perspectivas, denunciaram a dinâmica do sistema contemporâneo da seguinte maneira: “terricídio” (Marcuse, 1973), “não verás país nenhum” (Brandão, 1981), “a grande pobre Mãe Terra” (Boff, 2019 e 1993), “progresso destrutivo” (Löwy, 2005), “metabolismo socioecológico” (Clark e Foster, 2006), “cultura ambiental” (Villela, 2016a), “saúde no solo” (Pinheiro, 2018), etc. Tais autores apontaram para a tendência ilimitada da produção pela produção e a contradição entre o caráter limitado dos recursos da Terra e a disposição de se levar as relações capitalistas para os quatro cantos do planeta.

¹ Professor do Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, e-mail: fabio.villela@unesp.br

A pandemia do novo Coronavírus ou COVID-19 (Cf. Werneck e Carvalho, 2020), com seus impactos sobre os diversos países, é um novo alerta para a mudança radical que precisa ser feita no modelo “sociometabólico do capital” (Mészáros, 2002). A experimentação dos “limites absolutos do capital” tem um impacto gigantesco sobre o meio ambiente, incrementando, na esfera social, a desigualdade entre as classes, a pobreza extrema, a falta de acesso a serviços de saúde e de educação e, na esfera ambiental, a poluição do ar, água e terra, as chuvas ácidas, o aquecimento global, as mudanças climáticas, entre outros problemas ambientais (Cf. Mészáros, 2002).

Diante do problema da sobrevivência humana em escala planetária, se estabelece o desafio de repensar novas relações de produção, discutir temas relacionados à ecologia, agroecologia, cooperação agrícola, dentre outros, como forma de resistência e construção de uma nova realidade societária. (Cf. Foster, 2005). Nesse sentido, apresentamos alguns resultados da pesquisa intitulada: “Cultura ambiental na educação do campo: paisagem, história e saberes tradicionais do território caipira”, realizada entre 2016 e 2019 (Cf. Villela, 2016a). A pesquisa teve por objetivos gerais investigar a paisagem, a história e os saberes tradicionais do território caipira e como objetivos específicos, a educação de jovens e adultos (doravante, EJA). Teve por resultados a articulação dos saberes com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens.

1. CULTURA AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Do ponto de vista teórico-metodológico, este projeto fundamenta-se em 4 eixos principais, quais sejam: (1) Cultura Ambiental; (2) Projetos de Trabalho; (3) Educação de Jovens e Adultos (EJA) e (4) Novas Tecnologias Aplicadas à Educação. Uma das motivações desta pesquisa é a necessidade de compreender a “cultura ambiental” dos indivíduos e grupos comunitários do noroeste paulista – SP, tendo como possibilidade o desenvolvimento sustentável. As relações entre homem-sociedade-natureza condicionam e são condicionados pela “cultura ambiental”, da qual se deve partir para compreender a consciência dos indivíduos e grupos comunitários. As mudanças de atitudes só podem ser

alcançadas com uma cuidadosa investigação da “cultura ambiental” das comunidades, alicerçada em uma estratégia formativa ambientalista.

O conceito de “cultura ambiental”, é retomado a partir de Irizarri (2010), dentre outros autores. Para o autor, “cultura ambiental” é um “sistema de conhecimento, experiências, motivações, valores, atitudes relativas ao meio ambiente”. No conceito de “cultura ambiental” estão implícitas, crenças e ideias que se convertem em forma regular de pensamento e de ação prática na atividade social. Nesse conceito, estão intrinsecamente ligadas as formas de consciência social: a política, a ética, a religião, a estética, a jurídica, a filosófica e a científica. Segundo Irizarri (2010), para desenvolver a “cultura ambiental”, deve-se partir da formação de uma profunda consciência nos indivíduos e grupos comunitários e se chegar à “consciência ambiental”.

Um dos primeiros intelectuais a desenvolver o conceito de “cultura ambiental” foi Fernando Salinas (1930-1992). As ideias desse pedagogo foram pesquisadas em nosso trabalho de pós-doutorado (Cf. Villela, 2009-2010). O autor define “cultura ambiental” como a “máxima representação física dos avanços sociais e econômicos de um país em vias de desenvolvimento”, onde estão relacionadas tradições populares, participação e conhecimento profissional. Segundo o autor,

El ambiente es la unidad de la sociedad, el individuo y el entorno. La vida se desarrolla en un sistema ambiental que abarca el pasado, el presente y el futuro a través del recuerdo, la realidad y la imaginación. La cultura ambiental es una síntesis de las condiciones del medio natural y el paisaje diseñado, los conjuntos urbanos y espacios de uso público, calles, plazas y parques; las edificaciones de usos diferentes; el mobiliario, equipamiento, vestuario, la cultura corporal en todos sus aspectos; la gastronomía, los objetos de uso y contemplación -utilitarios o decorativos-, las obras sonoras, la pintura, la escultura, el diseño gráfico, el diseño industrial o artesanal, el conjunto cromático, la fotografía y la tipografía, que se encuentran en los espacios de vida diaria y cuyas imágenes visuales o audiovisuales se distribuyen por la televisión, el cine, el video o las publicaciones; en todas sus relaciones entre sí y con quienes las experimentan en un momento de la historia y en un medio social, económico, político, ecológico y cultural específico [...]. (SALINAS, 1988, apud PÉREZ-RUBIO, 1994, p. 237-238).

Do final do século XX ao limiar do XXI, o conceito de “cultura ambiental” vem sendo desenvolvido por diversos pesquisadores, dentre eles: Salinas (1988 e 1992),

Cárdenas (2002), Pérez-Rubio (1994 e 2003), Cruz (2002), Quesada (2002), Cruz, Romero e Hernández (2007) e Bery (2009), entre outros. Das concepções analisadas, destaco a definição de Quesada (2002), segundo o qual a cultura ambiental abarca a totalidade do modo de vida dos membros de uma sociedade e expressa a complexa rede de relações que se estabelecem entre a sociedade e seu ambiente. Quesada (2002) define “cultura ambiental” da seguinte maneira:

Proceso dialéctico que refleja la calidad de vida de las comunidades, el grado y expresión de dominio de los comunitarios de sus condiciones de existencia que se manifiesta a través de los símbolos, los significados heredados, vivenciadas y creadas por los sujetos en la iteración y relación con otros comunitarios en su medio ambiente natural y social. (QUESADA, 2002, p. 24).

Conforme demonstra Bery (2009), a “cultura ambiental” faz parte da cultura geral integral da população, seu objetivo é alcançar a harmonia nas relações homem-sociedade-natureza e contribuir para o desenvolvimento pleno das potencialidades do homem e o seu enriquecimento como ser social, conseqüentemente da elevação da sua qualidade de vida. O conceito de “cultura ambiental” tem uma enorme importância já que contribui para a formação de uma concepção de mundo na qual o indivíduo analisa de modo profundo, real e na sua integralidade, os complexos processos, os acontecimentos e fenômenos que têm lugar no infinito mundo material e a interação entre eles. Conseqüentemente, o ser humano consegue avaliar o alcance e as conseqüências da sua atividade transformadora sobre o ambiente, não só para a presente geração, mas também para as futuras.

Ainda segundo Bery (2009), a ideia de “cultura ambiental” reflete o modelo ético das relações entre o homem e o resto dos componentes do ambiente do qual faz parte indissolúvel, entre comunidade e seu entorno, através da cultura. A “cultura do ambiente” permite estabelecer relações positivas de convivência social com a paisagem natural, indispensável para o sucesso da sustentabilidade ecológica e que assegura a permanência e desenvolvimento da vida em nosso planeta.

Em resumo, para os autores citados, a missão da cultura na área ambiental está associada ao desenvolvimento humano e tem por objetivo construir uma nova e definitiva responsabilidade social e individual para a sustentabilidade humana. A cultura deve

potencializar uma ética de sustentabilidade “desde”, “com” e “para” a comunidade, onde a relação com o resto dos componentes do ambiente resulta imprescindível.

Do ponto de vista metodológico, optou-se pelas possibilidades do trabalho com projetos, devido à riqueza de material acumulado sobre comunidades rurais (Cf. MST, 2019). Dentre as diversas opções de trabalho com projetos, destaca-se: “projetos de ensino”, “projetos de trabalho”, “projetos da aprendizagem”, “temas geradores”, “metodologia do complexo temático”, entre outros (Cf. Hernández 1998). Dessa forma, as metodologias de trabalho com projeto permitem maior flexibilidade de estratégias ao professor e maior liberdade ao educando, viabilizando uma aprendizagem que de fato corresponda às reais necessidades da comunidade.

Conforme Silva (1991, p. 30-32), o termo “projeto”, tal qual o empregamos na atualidade, tem sua indiscutível origem nos seguintes vocábulos latinos: *jactare* (verbo, significando: lançar, arremessar); *pro* (preposição, significando: em frente de, a favor de, em vez de, etc.); *projectio, projectionis* (substantivo, significando: ação de lançar para a frente, alongamento); *projectus* (adjetivo, significando: lançado para a frente, proeminente, saliente); *projicere* (verbo, significando: lançar para a frente). Para o autor, é fácil verificar que esta é a origem comum dos termos equivalentes a projeto em praticamente todos os idiomas ocidentais: “projeto” corresponde a *proyecto* em espanhol, *progettoem* em italiano, *projet* em francês, *project* em inglês, *projekt* em alemão, etc.

Ainda para o autor, como inúmeros outros vocábulos da terminologia filosófica e científica, a palavra “projeto” assume praticamente a mesma forma e significação num âmbito bastante amplo. Sabe-se, entretanto, que em tempos passados, o idioma português servia-se preferencialmente de outras denominações, como “risco”, “traça”, etc., com riqueza semântica próxima à do italiano *risico* ou *rischio* que, por sua vez, deriva do árabe clássico *rizq* (“Aquila que se depara com a providência”). O termo faz referência à proximidade de um possível perigo, dano ou ameaça, mas também de oportunidade. (Cf. SILVA, 1991). A seguir, distinguiremos o conceito de projetos de trabalho, do ponto de vista da escolaridade.

No final dos anos 90, ao questionar as práticas pedagógicas que vêm norteando a docência, no campo de debate das concepções dialéticas de educação, com fortes afinidades com a psicologia histórico-cultural, Gasparin (2002) propôs ao educador um

modo de ensinar e de aprender, interligando a prática social do aluno com a teoria, no intuito de possibilitar uma formação docente e que, na medida do possível, responda às necessidades dos discentes. O pedagogo defende uma prática de pesquisa e ação fundamentadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, procurando apontar as contribuições do método dialético na elaboração e execução de projetos de trabalho. O processo didático, proposto por Gasparin (2002), foi elaborado a partir de Saviani (2012). Para um exemplo prático dessa proposta, sugerimos a leitura de Villela (2018).

Aliado a essa metodologia, foi utilizada a experiência de EJA desenvolvida no âmbito do “Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos” (doravante, Peja - Unesp). O Peja - Unesp foi criado na Unesp no ano de 2000, na época, vinculado ao Programa Unesp de Integração Social Comunitária, da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX, com o objetivo de estabelecer uma política pública para a educação de jovens e adultos, buscando parcerias comunitárias locais e visando à contribuição de recursos para a formação de cidadãos/leitores críticos e participativos, bem como a de professores com a visão de “educadores populares”. Atualmente, o Peja é desenvolvido em oito campus da Unesp (Araçatuba, Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto), contando com recursos humanos e materiais da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – PROEX para o desenvolvimento de seus trabalhos (Cf. Villela, 2016b e Villela et al., 2007).

Somado a essas duas experiências metodológicas (Projetos de Trabalho e EJA), foi utilizada a desenvolvida em Villela (2014), especificamente o projeto: Centro Virtual de Estudos e Culturas do Mundo Rural. Essa ferramenta foi desenvolvida como recurso didático e ferramenta no ensino de sociologia para os alunos do curso de pedagogia da Unesp de São José do Rio Preto (SP), doravante Rio Preto, e estendido, posteriormente, para escolas que manifestaram interesse em desenvolver tópicos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O projeto utiliza a metodologia de blog, um *website* frequentemente atualizado, por meio do qual os conteúdos aparecem em ordem cronológica inversa. Podem conter textos, imagens, áudios, vídeos e animações. Esta metodologia possibilita a disseminação do conhecimento produzido pela universidade na internet gratuitamente. A comunidade se relaciona através dos conteúdos, possibilitando

a transmissão de informação, fazendo da web um espaço de leitura, escrita, participação e reflexão.

O blog de aula, por exemplo, foi utilizado como uma ferramenta do Peja - Rio Preto em um dos trabalhos desenvolvidos no Centro de Convivência do Idoso, doravante CCI. No Peja – Rio Preto do CCI, o foco central foi o desenvolvimento de práticas de letramento/escrita no contexto da tecnologia digital (Cf. Komesu; Tenani, 2010). Nesse sentido, os jovens, adultos e idosos puderam adquirir conhecimentos básicos de informática (*word, internet, facebook, blogs, etc.*).² Além do desenvolvimento de práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital, os objetivos do Peja - Unesp são: preparar os alunos para ler e escrever na Língua Materna (LM); empregar, com discernimento, o sistema de numeração decimal e as operações fundamentais na resolução de problemas do dia-a-dia; conhecer os direitos, deveres e leis que regem o mundo do trabalho; desenvolver noções de saúde física, psicológica e mental; discutir questões relativas à preservação do meio ambiente. O trabalho do Peja – Rio Preto no CCI configura-se como uma parceria entre a Unesp e a Secretaria Municipal de Assistência Social de Rio Preto³ e tem por objetivos gerais inserir a população da terceira idade⁴, no processo de inclusão digital, considerando as necessidades impostas por uma sociedade tecnológica. Passamos aos resultados e a discussão.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversos cursos de extensão foram organizados entre 2016 e 2019, quando foram experimentados os processos descritos anteriormente. Os cursos atenderam aos alunos do Ibilce/Unesp e a comunidade em geral, que desejavam adquirir formação específica na área de educação do campo, especialmente para desenvolver trabalhos e/ou pesquisas

² Para o desenvolvimento das temáticas relacionadas ao internetês, o projeto contou com a colaboração das professoras Dras. Fabiana Komesu e Luciani Tenani, ambas do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários.

³ Essa parceria foi firmada por meio de “termo aditivo” ao convênio em vigor entre a Unesp e a Prefeitura Municipal de Rio Preto, desenvolvido por meio da equipe do Peja – Rio Preto, a partir de 2013.

⁴ A população é cadastrada no Centro de Referência da Assistência Social (CRASS) para ser selecionada para frequentar o CCI – Rio Preto, localizado na Av. Philadelpho Manoel Gouveia Neto, 785, Vila Novaes, zona norte da cidade.

com a interface agroecologia, agrofloresta e saúde no solo. Alguns tópicos do curso foram: 1. Cultura Ambiental (Cf. Villela, 2016a); 2. Saúde no Solo (Blanco, 2020, 2017 e 2013); Agroflorestas (Costa et al., 2014) e 3. Agricultura Sustentável (Nagai e Kishimoto, 2008). Uma primeira elaboração dos resultados desta discussão pode ser recuperada em Villela (2018).

Dentre as diversas “práxis” desse processo educativo, destacamos a elaboração da “Cromatografia de Pfeiffer”, utilizada para o diagnóstico do estado de saúde do solo (Cf. Blanco, 2017). Cromatografia, do grego *croma*, significa “cor” e *grafein*, “escrever”. É o termo coletivo para um conjunto de técnicas laboratoriais para a separação de misturas. A cromatografia foi inventada pelo biólogo italiano, filho de imigrantes russos, Tswett em 1910 e tornou-se um segmento sofisticado da ciência do solo (BLANCO, 2017). O autor nos mostra como elaborar a cromatografia:

O que é um croma? É muito mais que uma análise bioquímica do solo. É um holograma (cada parte contém a informação do todo) dos efeitos do Sol nos ciclos biogeoquímicos metabolizados no solo vivo. Sua harmonia circular (auréola) indica a quantidade de carbono no solo e a glória (fenômeno óptico) da integração à biodiversidade e vida do solo como em um caleidoscópio. Quanto maior a harmonia, maior e constante é a transformação e fluidez de energia, sem perdas neste solo analisado. No microcosmo do cromatograma vemos a luta entre fusão e a gravidade, onde a vida (fusão) é a animação dos minerais, uma força contra a gravidade, conforme Vernadsky. Quanto mais simples e sem vida, as substâncias permanecem mais próximas ao centro gravitacional do cromatograma (caso dos metais/minerais). Quanto mais complexas e vitais as substâncias, mais próximas à superfície ou borda de fusão do cromatograma (BLANCO, 2017).

Conforme Blanco (2017), o cromatograma é uma análise de solo integral, que permite o diagnóstico e acompanha seu tratamento de forma auto-interpretativa, feita pelo próprio agricultor(a). A análise mais precisa e segura nos seres vivos é a genômica (DNA). A cromatografia de Pfeiffer é mais sofisticada, pois além da identificação do DNA incorpora a proteômica, expressão das proteínas dos genes, conforme o ambiente. De forma rápida, fácil e barata permite a leitura pelo próprio agricultor(a) da situação de seu solo, através do tempo-espaço da mesma forma que um pai acompanha o crescimento, desenvolvimento, estado de saúde física e mental do filho, com capacidade de intervenção, quando for necessário (BLANCO, 2017).

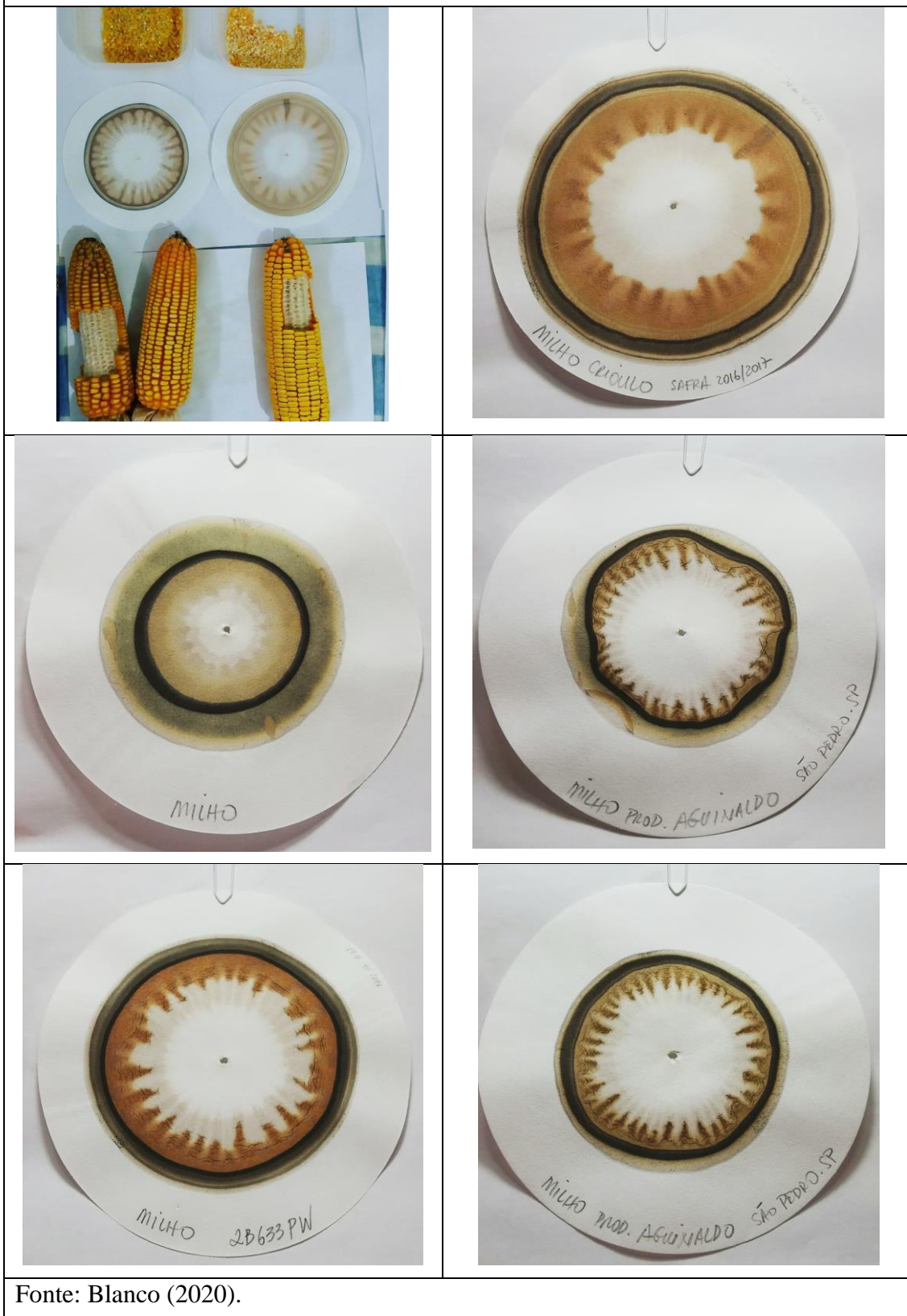
O que se busca em um cromatograma? Para Branco (2017), busca-se a leitura da vida, da qualidade de vida do solo, em determinado momento. Isto é facilmente visualizado em um cromatograma, através da harmonia de cores e desenho entre todos os diferentes componentes mineral, orgânico, energético, eletromagnético do solo. Assim é possível saber se um determinado mineral está em harmonia com a matéria orgânica, pH, biodiversidade de microrganismos ou grau de oxidação/redução de enzimas, vitaminas e proteínas e como se pode alterar positivamente a situação encontrada para alcançar esta meta (BLANCO, 2017).

Cabe lembrar, segundo o autor, que a análise vai depender do aprendizado empírico da natureza de quem o está realizando, o próprio agricultor e sua família. O cromatograma é uma tomografia do solo e planta que permite saber: (1) qual o manejo do conteúdo de água do solo e (2) qual o manejo dos minerais, plantas adventícias e outras. Ou seja, permite o diagnóstico perfeito da saúde do solo e a avaliação da qualidade dos alimentos nele produzidos (BLANCO, 2017).

A seguir, no Quadro 1, apresentamos uma comparação entre cromas de milho crioulo e transgênico. No sentido horário, (1) espigas de milho crioulo e transgênico; (2) milho crioulo, com preparo mínimo do solo com calagem, farinha de rocha e aplicado biofertilizantes durante seu desenvolvimento, além da utilização do sistema de Milpa (consórcio de milho, feijão-de-corda e abóbora); (3) a mesma semente do milho crioulo anterior, cultivada pelo produtor Aguinaldo (São Pedro/SP). O sistema de produção utilizado foi o convencional; (4) contra prova, do mesmo croma anterior; (5) milho transgênico, identificado como 2B63PW e o (6) milho fresco convencional de Mercado.

Segundo Blanco (2020), o produtor suspeita que o milho foi contaminado com pólen de milho transgênico e o “Croma” nos revela essa possibilidade; Nestes Cromatogramas de cereais, fica evidente a diferença de um milho crioulo comparado ao milho transgênico: as conexões do DNA: citosina, guanina, adenosina, parece que são “falhadas”; comprovando que a indústria alterou a proteína do milho, conforme Blanco (2020). Sobre os malefícios à saúde do milho transgênico consultar Villela (2014).

Quadro 1 - Comparação entre cromas de milho crioulo e transgênico



Fonte: Blanco (2020).

Os cursos de extensão, realizados entre 2016 e 2019, foram momentos do desenvolvimento dos projetos de trabalho, baseado na didática da pedagogia histórico-crítica, proposta por Gasparin (2002). Segundo essa perspectiva teórico-metodológica, o ponto de partida diz respeito ao nível de desenvolvimento real do educando, a prática social inicial; o segundo momento, constitui o elo entre a prática social e a instrumentalização, isto é, a problematização; o terceiro relaciona-se às ações didático-pedagógicas para a aprendizagem, denominado instrumentalização; o quarto, a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social, a catarse; e o quinto e último, ao nível de desenvolvimento atual do educando, isto é, a prática social final. A seguir uma análise da escrita dos participantes.

A escrita de participantes dos cursos, nos anos de 2016 a 2019, que se apresenta no Quadro 2, expressa a passagem de uma visão caótica da realidade ao conhecimento científico proporcionado pelo projeto, onde se infere a realidade através de novas formas de pensar (Outras postagens podem ser conferidas em: Villela, 2014). Trata-se da manifestação do aperfeiçoamento intelectual dos participantes, os quais, de forma contínua, se desafiam dialeticamente a transformar a contradição existente entre o velho (prática social inicial) e o novo (prática social final), conforme Gasparin (2002). A escrita presente nas postagens representa um dos pontos de chegada do processo pedagógico do projeto, comprovando que o processo de contra-hegemonia abre espaços de luta e deslocamentos e possibilita a reversão das formas de domínio material e imaterial (Cf. Moraes, 2002). A seguir as postagens dos participantes dos cursos (transcrita exatamente como no original).

Quadro 2 - Postagens dos participantes dos cursos de extensão (2016-2019)
Participante F. 17/07/03 13:22 O curso Território Caipira promovido pela Unesp é uma riqueza inestimável para o conhecimento. No módulo 1, ficou frisado a importância e a prática de elaboração dos fermentados: kobashi, biofertilizante, silo de microrganismos, EM. Essas práticas mostraram o quanto é fácil para o produtor agroecológico ser independente de insumos químicos, sem contar a saúde completa que irá disponibilizar para seu solo, para o plantio e também para seus animais. Palestras e explicações maravilhosas dos fundamentos da agroecologia, feitas pelo mentor Oliver, fundamentam as práticas desenvolvidas de maneira divina. Sem contar a explanação riquíssima dada pelo prof Fábio, sobre a riqueza sócio/histórico/cultural das mulheres do campo. Enfim, tudo lindo e maravilhoso, de estrondoso valor para nossa consciência agroecológica, fazendo que nos finquemos o pé com toda força nessa atitude de preservarmos a saúde do solo.
Participante F. 17/07/03 18:18

No módulo 2 do curso Saúde de Solo aprendemos muita coisa maravilhosa: caldas quentes e frias, fosfito, biochar.

Como sempre, são receitas muito simples e baratas que podem levar a uma produção agroecológica eficiente e saudável.

A prática da cromatografia com certeza elevou o nível do curso mais ainda, mostrando, com simplicidade e arte, como desenhar a sanidade do solo e também dos alimentos.

Cursos como este devem ser uma constante em nossa região e em todo mundo, pois esclarece bem o dever de conscientização que temos para com o solo, pai e mãe de todos os seres vivos. ” SOLO SADIO, POVO SADIO. SOLO DOENTE, POVO DOENTE”

Participante L. 17/07/12 13:58

Nesta segunda parte do Curso Território Caipira – Saúde do Solo, exploramos de maneira pratica a Cromatografia de Pfeiffer (ou cromatografia circular) que permite ao agricultor ter autonomia com uma visão integral do solo da propriedade, analisando também a evolução do manejo agroecologico que esteja fazendo, acompanhando as sucessivas etapas com aferição dos resultados e progressos.

As Caldas Minerais preparadas tem dupla função. Agem para nutrir e também, em casos emergenciais, podem ter ação nos sintomas/vetores das doenças.

Elas permitem autossuficiência em relação à indústria já que a maioria dos insumos são de fácil acesso e outros podem vir da propriedade ou da região.

O uso conjunto das técnicas aprendidas podem dar ao agricultor um grande empoderamento já que o solo revitalizado e remineralizado certamente retribuirá com alimentos saudáveis, geobiodiversos, nutritivos e abundantes.

Participante M. 17/07/04 14:06

Nesse segundo módulo de praticas, nós tivemos muita troca de informação e conhecimento sobre o que é solo vivo e energia. Entramos no fluxo dos sinais e da leitura desses sinais, para intervir de maneira a respeitar os processos de transformação e ciclos biológicos. Usando as receitas de caldas e compostos minerais, cozinhamos e alimentamos a terra, para o controle, reequilíbrio e saúde das culturas e do solo.

O manejo, coleta, observação da matéria em transformação ou estagnada, foi fixada, documentada no tempo/espaço do papel cortado em circulo. Cromatografia, ponto de partida e leitura para futuras ações e avaliações das práticas empregadas.

A porta foi aberta para a formação de uma rede de trocas de conhecimento e experiências. Gratidão.

Participante J. 16/12/19 09:10

Mais um encontro inspirador, onde aprendemos muito mais do que técnicas focadas sobre a cultura do milho, mas sim, estudos e experiências de Oliver Blanco e pesquisadores sobre manejos na agricultura orgânica.

Apesar de ser produtora e profissional da área, fui surpreendida com várias “novidades” como: a cromatografia aplicada à solos, plantas e compostagens; princípios 3 M e 4M; sideróforos, biochar, peletização alternativa para sementes não convencionais, formulação de fosfito, dentre outras.

A experiência e a humildade de Oliver, fez-me com que eu mergulha-se no passado histórico do milho, passando por descobertas de técnicas, importância de um alimento orgânico para um organismo, impactos dos transgênicos, teoria da trofobiose e tantas outras coisas fantásticas sobre nosso tema.

Precisamos como toda certeza de um tempo a mais com Oliver para tentar “sugar” em todo bom sentido, mais de suas experiências e trazer para mais perto da nossa região tão “carente” informações imprescindíveis para a manutenção e ampliação da nossa agricultura familiar e orgânica.

Fonte: Villela (2014).

Conforme podemos observar na escrita das participantes acima, a opção teórico-metodológica pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica, contribui para a valorização dos conhecimentos científico-culturais, base para a transformação da realidade. Conforme aponta Saviani (2012), a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade deriva do processo de mediação, em decorrência das relações das pessoas entre si e a cultura. A escrita das participantes indica a superação do senso comum em direção à consciência filosófica. A escrita deixa transparecer que o educando reconhece elementos de sua situação, apontando a necessidade de intervir na realidade, transformando-a no sentido de ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

O mérito da reorganização das práticas sociais iniciais das participantes do curso está no processo didático da pedagogia histórico-crítica, cujo método de investigação e de elaboração do conhecimento científico tem por base o desvendamento da teoria do valor-trabalho de Marx. Esse aporte teórico-metodológico contribui para novas relações de ensino e aprendizagem e auxiliam tanto na formação dos alunos, quanto na dos professores. Um projeto de trabalho nessa perspectiva teórico-metodológica é um excelente instrumento didático, tendo em vista o processo dialético presente na sua metodologia de ensino e aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos destacar como principais conquistas desse trabalho: (1) levantamento de material de pesquisa através de hipertextos produzidos, no ambiente do blog de aula, pelos participantes do projeto, de modo a propiciar dados qualitativos para pesquisas interessadas na descrição e compreensão da centralidade do valor-trabalho; (2) o desenvolvimento de possibilidades de ações, conforme demonstra a escrita das participantes, para a inclusão produtiva no território caipira, segundo um projeto de trabalho na perspectiva da pedagogia histórico-crítica; (3) a consolidação de redes socioeconômicas da agricultura familiar no âmbito dos territórios rurais, especialmente da região noroeste paulista, considerando as práticas da economia solidária; (4) o fortalecimento de organizações econômicas, contribuindo para a inclusão produtiva e para o desenvolvimento sustentável e solidário do território caipira; (5) desenvolvimento

prático da ideia de “cultura ambiental”, proposta por Salinas (1988), entre outros, possibilitando novos desenhos ambientais para *Nuestra América*, conforme Pérez-Rubio (2003).

Por fim, cabe destacar: (6) a contribuição para a produção e sistematização de metodologias inovadoras de EJA, na educação do campo; e (7) o aprimoramento de teorias pedagógicas e experiências educativas, no que diz respeito às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e outras ferramentas tecnológicas na educação no campo. O projeto foi desenvolvido em um espaço de EJA, conforme Brasil (2000), onde esse ambiente engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. No ambiente de EJA, as situações reais devem constituir o núcleo da organização da proposta pedagógica a ser desenvolvida. Para tanto, o desafio da EJA é integrar em sua organização curricular o trabalho e a elevação de escolaridade. A partir dessas ideias, o “arco ocupacional” trabalhado foi a produção rural familiar e a qualificação social e profissional. O resultado desse trabalho é a articulação dos saberes dos educandos com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a vivência de novos valores, o desencadeamento de ações coletivas, bem como a elevação de escolaridade associada à qualificação social e profissional, possibilitando novas aprendizagens aos educandos no território caipira.

4. AGRADECIMENTOS

Deixo meu agradecimento especial ao Eng. Agrônomo Oliver Humberto Naves Blanco, formado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias, Jaboticabal, há anos trabalhando na área de Agricultura Orgânica, na coordenação de projetos sociais e capacitação em comunicação rural.

5. REFERÊNCIAS

BERY, M.G. La cultura ambiental y el promotor cultural: una mirada necesaria en la comunidad “El Tivoli” en Santiago de Cuba. Santiago de Cuba: Universidad de

Oriente, 2009. 80 p. Dissertação (Master en Desarrollo Cultural Comunitario) – Programa de Pós-graduação em Desarrollo Cultural Comunitario, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2009.

BLANCO, O. H. N. Cromatografia de solo (Kolisko-Pfeiffer): diagnóstico do estado de saúde no solo e alimentos. **Flickr website de hospedagem**. Net, Araçatuba-SP, 2020. Disponível em: < <https://www.flickr.com/photos/raearacatuba/albums> >. Acesso em: 30 de junho de 2020.

_____. Práticas da agricultura orgânica: saber e fazer em mãos camponesas. Curso de extensão presencial. Território caipira: saúde no solo. **SlideShare website para compartilhamento de documentos**. Net, Araçatuba-SP, 2017. Disponível: < <https://pt.slideshare.net/OliverBlanco01/territorio-caipira-curso-sade-no-solo-jun-jul-2017> >. Acesso: 30 jun. 2020.

_____. Milho crioulo “Cunha”. Blanco agricultura: consultoria e acompanhamento técnico para o envolvimento dialógico da agricultura orgânica no Brasil. **Blogger website para edição e gerenciamento de blogs**. Net, Araçatuba-SP, 2013. Disponível em: < <http://oextensionista.blogspot.com.br/2013/05/milho-crioulo-cunha.html#.V16-hr9yzQ9> >. Acesso: 30 jun. 2020.

BOFF, L. Às agressões, como nos responde a Mãe Terra. **Website pessoal**. Net, Petrópolis-RJ, 2019. Disponível: < <https://leonardoboff.org/2019/08/15/as-agressoes-como-nos-responde-a-mae-terra/> >. Acesso em 2 de jul. 2020.

_____. **Ecologia, mundialização e espiritualidade**: a emergência de um novo paradigma. São Paulo: Ática, 1993.

BRANDÃO, I. de L. **Não verás país nenhum**: memorial descritivo. Rio de Janeiro: Codecri, 1984.

CÁRDENAS, E. Por una teoría para transformar el ambiente. *Arquitectura y Urbanismo*, vol. XXIII, n. 3, ISPJAE, La Habana, 2002, p. 8-15.

COSTA, F. M. P. da; OLIVEIRA, T. H.; IRINEU, N. S. O. Sistemas agroflorestais: um olhar sobre o caso da Fazenda Elo Florestal. **Cadernos de Agroecologia**, [S.l.], v. 9, n. 3, dez. 2014. Disponível em: < <http://revistas.aba-agroecologia.org.br/index.php/cad/article/view/15945> >. Acesso em: 29 jun. 2020.

CRUZ, R. **Ruta crítica para el desarrollo de las percepciones como indicador de la cultura ambiental comunitaria**. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 2002. 120 p. Dissertação (Master en Desarrollo Cultural Comunitario) – Programa de Pós-graduação em Desarrollo Cultural Comunitario, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002.

CRUZ, R.; ROMERO, E.; HERNÁNDEZ, M. Educación ambiental y cultura: su convergencia en la construcción simbólica de la naturaleza. **Revista Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible**. Paris: UNESCO, 2007.

FOSTER, J. B. e CLARK, B. Imperialismo ecológico: a maldição do capitalismo. In: PANITCH, L. e LEYS, C. (Org.). **O novo desafio imperial**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IRIZARRI, L.S. el desarrollo de una cultura ambiental en el contexto comunitario de cuba. 2010. Universidad de Granma, Jiguaní, Cuba. Centro de Trabajo: Sede Municipal Universitaria. Disponível em: < www.monografia.com >. Acesso em: 30 jun. 2014.

KOMESU, F. C.; TENANI, L. E. Práticas de letramento/escrita em contexto da tecnologia digital. **Eutomia** (Recife), v. 1, p. 1-15, 2010.

LÖWY, M. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 125).

MARCUSE, H. et ali. **Ecologia contra poluição**. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MORAES, D. de. Imaginário social e hegemonia cultural. **Website Gramsci e o Brasil**. Net, Rio de Janeiro-RJ, 2002. Disponível em: < <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297> >. Acesso em 26 jan. 2017.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). 35 coisas que você precisa saber sobre o MST. **Website corporativo**. Net, Brasília-DF, 2020. Disponível: < <https://mst.org.br/2019/01/18/35-coisas-que-voce-precisa-saber-sobre-o-mst/> >. Acesso em 30 jun. 2020.

NAGAI, K.; KISHIMOTO, A. Manejo do solo e adubação: equilíbrio nutricional, melhoramento do solo e saúde da planta. **Instituto de Pesquisas Técnicas e Difusões Agropecuárias da JATAK**. Net, Guataparã-SP, 2008. Disponível: < <https://docplayer.com.br/22014519-Manejo-do-solo-e-adubacao-equilibrio-nutricional-melhoramento-do-solo-kunio-nagai-akira-kishimoto.html> >. Acesso: 3 jul. 2020.

PÉREZ-RUBIO, C.V. el diseño ambiental en nuestra américa: colonización o liberación. Archipiélago. **Revista Cultural de Nuestra América**. México, v. 11, n. 41, 2003. p. 54-57.

_____. **Y el perro ladra y la luna enfria**. Fernando Salinas: diseño, ambiente y esperanza. México: UNAM, UAM-A, UIA, 1994.

PINHEIRO, S. **Agroecologia 7.0: bombeiro agroecológico, farinhas de rochas, biofertilizantes, biochar, agrohombotapia e sideróforos**. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade/UFRGS/Fundação Juquira Candiara Satyagraha/Plataforma Catarse, 2018.

QUESADA, M. de. **La cultura ambiental comunitaria: un reto de la integración escuela-comunidad**. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 2002. 125 p. Dissertação (Master en Desarrollo Cultural Comunitario) – Programa de Pós-graduação em

Desarrollo Cultural Comunitario, Facultad de Humanidades, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

SALINAS, F. La cultura ambiental de nuestra América. *Arquitectura y Urbanismo*, vol. 13, n. 2, ISPJAE, La Habana, 1992. p. 25-32.

_____. de la arquitectura y el urbanismo a la cultura ambiental. Guayaquil: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Guayaquil, 1988.

SILVA, Elvan. **Uma introdução ao projeto arquitetônico**. 2. impr. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1991.

VILLELA, F. F. Trabalho, história e saberes tradicionais no território caipira: fundamentos e possibilidades na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 29, Ano 16, p. 63-80, jan./jun., 2018. Disponível: < <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3888> >. Acesso em: 2 jul. 2020.

_____. Cultura ambiental no território caipira: história e saberes tradicionais das mulheres do noroeste paulista. **Retratos de Assentamentos**. v. 19, p. 323 - 350, 2016a. Disponível em: < <http://www.uniara.com.br/nupedor/revista-retratos/> >. Acesso em 2 jul. 2020.

_____. A formação de professores de educação de jovens e adultos no PEJA-Rio Preto: um caleidoscópio de possibilidades. **Cadernos da Pedagogia** (Ufscar. Online). v.9, p.2 – 15, 2016b. Disponível em: < <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/862/307> >. Acesso em 3 jul. 2020.

_____. Blog de aula centro virtual de estudos e culturas do mundo rural. **Projeto de Extensão Universitária**. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex/Unesp. Net, São José do Rio Preto – SP, 2014. Disponível em: < <http://www.cecmundorural.com.br/> >. Acesso em 27 fev. 2015.

_____. **a escola da justiça global**. 2009-2010. Supervisão: Prof^ª. Dr^ª. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini. Monografia (Pós-Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____ et al. O Programa Unesp de Educação de Jovens e Adultos – PEJA-UNESP. **Projeto de Extensão Universitária**. Pró-Reitoria de Extensão da Unesp – Proex/Unesp, 2007. Net, São José do Rio Preto – SP, Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=FiHsDxnsO7Y> >. Acesso em 3 jul. 2020.

WERNECK, G. L.; CARVALHO, M. S. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, e00068820, abr. 2020. Disponível em: < <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-chronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada> >. Acesso em: 30 jun. 2020.

DESAFIOS, PERCALÇOS E CONQUISTAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS COM O USO DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DA GEOMETRIA

Claudilene Gomes da Costa ¹
Agnes Liliane Lima Soares de Santana ²
Carlos Alex Alves ³
José Humberto de Araújo Alves ⁴

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal relatar os resultados de trabalhos que foram desenvolvidos no âmbito de um projeto de extensão do PROBEX-UFPB-CAMPUS IV, na Escola Estadual Cidadã Integral Senador Rui Carneiro - localizada no município de Mamanguape/PB – em torno de Jogos Digitais como ferramentas motivadoras para o processo de ensino-aprendizagem no Ensino de Geometria. Foram desenvolvidas, até o presente momento, duas oficinas pedagógicas, sendo a primeira voltada para o ensino de polígonos usando o jogo dos Polígonos e a segunda oficina voltada para o ensino de ângulos internos e externos de um polígono e suas transformações geométricas, em específico, reflexão, rotação e transladação, usando como ferramenta auxiliadora nesse processo o jogo intitulado: Tetris. As oficinas foram realizadas com 83 estudantes integrantes de três turmas da 2ª série do Ensino Médio. A metodologia empregada na pesquisa, em relação a abordagem do objeto de estudo caracterizou-se como qualitativa, já em relação aos objetivos foi utilizada a pesquisa e quanto aos procedimentos técnicos utilizou-se um estudo de caso. Os resultados após a pesquisa mostraram-se bastante satisfatórios, uma vez que, os alunos se sentiram motivados pela maneira de como foram explanados os conteúdos da Geometria. Percebeu-se ainda, que os jogos digitais auxiliaram no processo de assimilação do conteúdo por parte dos alunos, bem como auxiliou o professor a conhecer e utilizar uma ferramenta diferenciada, contribuindo numa melhoria em suas habilidades em práticas educativas, contribuindo assim, para formação de agentes transformadores da sua própria realidade.

Palavras-chave: Ensino da Geometria, Jogos digitais, Probex, Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Na constante evolução que a sociedade vem sofrendo por meio da tecnologia observamos que professor é levado a adquirir novas habilidades e competências na tentativa de compreender e acompanhar as mudanças sociais e curriculares projetadas para o ensino atual. Sabemos que, processar um acúmulo de informações em nosso cotidiano não tem sido uma

¹ Doutora pelo Curso de Engenharia Elétrica e da Computação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, claudilene@dcx.ufpb.br;

² Mestra pelo Curso de Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, agnes@dcx.ufpb.br;

³ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, carlos.alves4@professor.pb.gov.br;

⁴ Graduando do Curso de Licenciatura Matemática da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, josehumbertoalvesufpb@gmail.com;

tarefa fácil, ainda mais associar os conteúdos escolares com a nova realidade que está sendo posta e exigida em torno do processo educativo.

Estes mudanças têm sido refletidas também no Ensino da Geometria, pois novas ferramentas digitais de ensino-aprendizagem estão emergindo e possibilitando ressignificar seus processos de ensino-aprendizagem, a formação profissional e o engajamento dos estudantes na construção de suas aprendizagens.

É importante lembramos que durante muito tempo a Geometria foi ensinada na sua forma dedutiva. Todavia, a Geometria formava a base das Ciências Exatas. Entretanto, por volta da metade do século XX, o chamado movimento da “ Matemática Moderna” impulsionou os matemáticos a desprezarem os conceitos filosóficos da Geometria, limitando apenas a exemplos de aplicação da Teoria dos Conjuntos e da Álgebra Vetorial. Dessarte, a Geometria se desliga dos programas escolares e também dos cursos de formação de professores. Sem embargo, por volta dos anos setenta, o ensino da Geometria é novamente questionado e novos objetivos vinculados aos estudantes emergem. Dentre eles, Barbosa (2003) aponta:

Induzir no aluno o entendimento de aspectos espaciais do mundo físico e desenvolver sua intuição e seu raciocínio espaciais; · Desenvolver no aluno a capacidade de ler e interpretar argumentos matemáticos, utilizando a Geometria como meio para representar conceitos e as relações Matemáticas; Proporcionar ao aluno meios de estabelecer o conhecimento necessário para auxiliá-lo no estudo de outros ramos da Matemática e de outras disciplinas, visando uma interdisciplinaridade dinâmica e efetiva; · Desenvolver no aluno habilidades que favoreçam a construção do seu pensamento lógico, preparando-o para os estudos mais avançados em outros níveis de escolaridade (BARBOSA, 2003, p. 4).

A Geometria está ausente ou quase não é falada na sala de aula e vários estudos de pesquisadores brasileiros como Perez (1991) e Pavanelo (1993) confirmam essa lacuna estudantil. Mas, por que isto ocorre? É importante enfatizarmos dois pontos importantes, o primeiro é que muitos docentes não conhecem muito bem a Geometria, sendo assim um grande obstáculo para os conhecimentos geométricos necessários para a execução de suas práticas pedagógicas. O segundo envolve a forma como a Geometria é apresentada para os alunos - uma Geometria descrita em livros que não associam sua definição com o cotidiano e uma metodologia de repetição e respostas prontas.

Diante deste exposto, nos vislumbramos na exploração do uso de ferramentas digitais capazes de contribuir no ensino da Geometria, tais como os jogos digitais, buscando promover a formação de agentes transformadores da sua realidade, como também contribuir para a elaboração da estrutura mental do conteúdo proposto, favorecendo uma ampla compreensão

conceitual, procedimental e atitudinal dos objetos de conhecimento ensinados-aprendidos em sala de aula.

A humanidade contemporânea é marcada cada vez mais pelo uso frequente de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas mais diversas esferas sociais e nas práticas do cotidiano (RIBEIRO, 2012). Nas escolas não é diferente, portam-se de laboratório de informática, ou os próprios discentes portam notebooks, tablets, celulares e afins.

A junção destas tecnologias no âmbito escolar permite uma discussão quanto aos métodos e práticas sobre o uso de recursos que podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Essa nova vertente de constantes mudanças nos processos de ensino para que os alunos alcancem habilidades exigidas na nova sociedade também deixa espaços para novos caminhos, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em relação à informática (PCNEM, 1999):

Reconhecer o papel da Informática na organização da vida sócio-cultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador a casos reais, ligados ao cotidiano do estudante, seja no mundo do trabalho, no mundo da educação ou na vida privada (...), bem como reconhecer a Informática como ferramenta para novas estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento, nas diversas áreas (PCNEM, 1999, p. 186).

Um dos métodos que podemos acentuar neste trabalho é o uso de softwares como jogos digitais. De acordo com Sá, Teixeira e Fernandes (2007), quando os jogos digitais são utilizados nos assuntos em sala de aula podem proporcionar momentos de ludicidade e interação no processo de aprendizagem, atraindo facilmente os olhares dos discentes e fazendo com que prestem bastante atenção no assunto tratado.

Para Medeiros et al. (2013), com o avanço tecnológico foi possível observar que várias pesquisas acentuam benefícios do uso de softwares educacionais no ensino-aprendizagem, situando os jogos digitais, por exemplo, como uma grande ferramenta para a elaboração da estrutura mental do conhecimento ao impulsionar o ato de jogar como uma etapa para aprender e ensinar, construindo objetivos e estabelecendo metas necessárias para se atingir uma aprendizagem significativa.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), acentua a importância da tecnologia em sala de aula, quando prioriza em suas competências a seguinte fala:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas

práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.9).

Corroboramos que não basta apenas incorporar as tecnologias digitais na educação e principalmente na metodologia como um meio ou um suporte para promover ou despertar o interesse dos discentes, mas sim utilizá-las com os alunos para que construam conhecimento com e sobre o uso das tecnologias em questão.

De Moura (1992) afirma que o papel do jogo no desenvolvimento dos conceitos mostra a particularidade evolutiva no processo de estruturação mental dos conteúdos, pois a ferramenta permite desenvolver as estruturas e embasar o discente de conceitos que lhe permite cada vez mais expandir seu campo de conhecimento.

Nesta esteira, Lorenzato (1995) nos diz que sem o conhecimento e aprimoração de estudos em torno da Geometria as pessoas não são capazes de desenvolver o pensamento geométrico ou o raciocínio visual, e sem isso não conseguirão resolver problemas com esta vertente, não utilizando-se do entendimento e a solução de questões de áreas envolvendo geometria. Este cenário realça a importância da formação profissional em relação a Geometria no desenvolvimento do pensamento geométrico. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nos diz que:

Os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no ensino fundamental, porque, por meio deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive” (PCN, 1998, p. 39).

Assim sendo, Nogueira (2009) aponta problemas abertos com caráter dinâmico em um processo de busca e investigação como possibilidade para desenvolver o pensamento geométrico dos estudantes. E, diante disso, admitimos que o uso das tecnologias digitais somadas as metodologias convencionais podem oportunizar este ambiente investigativo, interativo e colaborativo, proporcionando uma postura autônoma e engajadora do estudante na construção de uma aprendizagem significativa.

Quando o professor passa a utilizar do universo de jogos digitais nas aulas de matemática e no campo da Geometria, está proporcionado resoluções de problemas inusitados, aliando-se com conceitos da própria disciplina. Dante (2009) nos assegura que o empenho do discente em solucionar e questionar sua própria resposta, a indagar sobre problemas apresentados, a assemelhar os problemas com seu cotidiano, ou trazer novos problemas

mediante os que já possuem, destaca uma aprendizagem que não ocorre meramente pela repetição de conceitos explorados em sala de aula com respostas programadas de exemplos dados, mas uma aprendizagem baseada na reflexão que resulta em conhecimento, compreensão do mundo envolto e uma postura protagonista.

Mediante essas ponderações corroboramos que a utilização de jogos digitais no ensino da Geometria pode favorecer uma educação de qualidade para os discentes do ensino médio.

METODOLOGIA

O Projeto de extensão, PROBEX-UFPB-CAMPUS IV vem atuando na Eci Senador Rui Carneiro desde o início da pandemia com 83 estudantes integrantes de três turmas da 2ª série do Ensino Médio e desenvolvido ações pedagógicas em torno da utilização de jogos digitais no ensino da geometria de forma remota (encontros e atividades síncronas e assíncronas) norteado pela prerrogativa de investigar como os jogos digitais no ensino da geometria podem contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes de maneira motivadora e engajadora em tempos de pandemia.

Este trabalho perdurará até dezembro do corrente ano. Pautamos aqui socializar os principais desafios, percalços e conquistas no projeto até o presente momento na referida escola.

Nesse sentido, a metodologia utilizada nesse caminho investigativo em relação a abordagem do problema caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Neves (2015):

[...] A pesquisa qualitativa não apresenta preocupação com um grande número de dados, pois não há preocupação em demonstrar resultados para a população. Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação (NEVES, 2015, p. 19).

Já em relação aos objetivos da pesquisa, podemos identificá-la como sendo uma pesquisa exploratória. Piovesan e Temporini (1995, p. 15) demarca a pesquisa exploratória “na qualidade de parte integrante da pesquisa principal, como o estudo preliminar realizado com a finalidade de melhor adequar o instrumento de medida à realidade que se pretende conhecer”. Nesta pesquisa buscamos nos familiarizar com o fenômeno a ser investigado na tentativa de compreendê-lo com uma maior precisão. Assim, temos buscado conhecer e expandir métodos diferenciados com a finalidade de minimizar as dificuldades e abstrações no Ensino da Geometria.

Quanto aos procedimentos técnicos situamos nosso trabalho investigativo como estudo de caso, pois de acordo com Gil (2008, p. 57) o estudo de caso “É caracterizado pelo estudo

profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Nesse sentido, estamos desenvolvendo um estudo mais aprofundado em relação ao que estamos pesquisando a fim de analisar e obter um conhecimento mais amplo e detalhado sobre o a utilização de jogos digitais como instrumento facilitador no ensino e aprendizagem da Geometria nas referidas turmas da 2ª série do Ensino Médio.

No que diz respeito à coleta de dados, temos utilizado até o momento a observação e o questionário. Corroboramos com Gil (2008) quando afirma que:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Desta forma, o questionário foi escolhido para subsidiar os passos da pesquisa com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao estudo da Geometria. A partir de então planejamos oficinas pedagógicas e atividades que já estão sendo executadas usando Jogos Digitais como recurso metodológico no Ensino-Aprendizagem da Geometria.

Na primeira oficina, planejamos aplicar um questionário diagnóstico para verificar o grau de entendimento dos alunos sobre os conteúdos da Geometria com intuito de mensurar os conhecimentos prévios e traçar possibilidades de avanços. Também produzimos um vídeo educativo falando sobre a importância das tecnologias digitais no ensino e sua influência nos tempos atuais. Na segunda oficina projetamos trabalhar os conteúdos básicos da Geometria, entre eles: Ângulos, Polígonos e área.

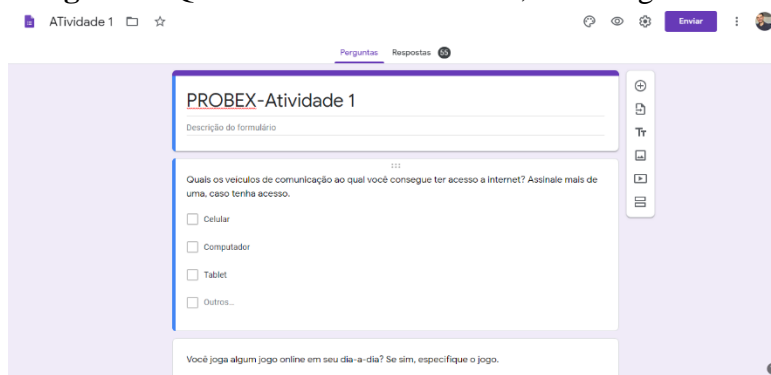
A terceira oficina envolve os conceitos de translações, rotações, reflexões e simetria, com o auxílio do jogo digital tetris. Na quarta oficina abordaremos os conceitos de transformações e congruência, Congruência de triângulos e teoremas que envolvem propriedades de triângulos. Na projetamos explorar os conceitos de circunferências, noções básicas, medida do arco, comprimento do arco, introdução a radianos, setores e ângulos inscritos, com auxílio do recurso metodológico o jogo Circle Circus, onde funciona com robôs que nunca param de rodar e terão que se manter vivo, trocando as posições dentro dos círculos sempre que possível, coletando todos os diamantes e desviando dos obstáculos presentes. Na última oficina nosso enfoque será unir todos os conhecimentos adquiridos ao longo das oficinas no intuito de verificar se de fato a utilização dos jogos digitais na Geometria podem colaborar na estruturação mental do conhecimento referente aos assuntos propostos.

Ao final de cada oficina propomos empregamos a metodologia do feedback em forma de diálogos e questionário tanto para os alunos como ao professor das turmas integrantes no projeto visando refletir sobre o trabalho realizado e projetar possíveis mudanças e melhorias.

Realizamos até o momento três oficinas pedagógicas com duração de 120 minutos cada, versando sobre os seguintes conteúdos matemáticos: polígonos e suas propriedades, ângulos internos e externos e algumas transformações geométricas, em específico, reflexão, rotação e transladação, proporcionando aos estudantes o vivência com os jogos digitais de maneira lúdica, interativa e significativa.

Na primeira oficina, além da sondagem por meio de questionário sobre os meios de acesso dos alunos e conhecimentos perante a tecnologia e geometria, como podemos analisar na figura 1.

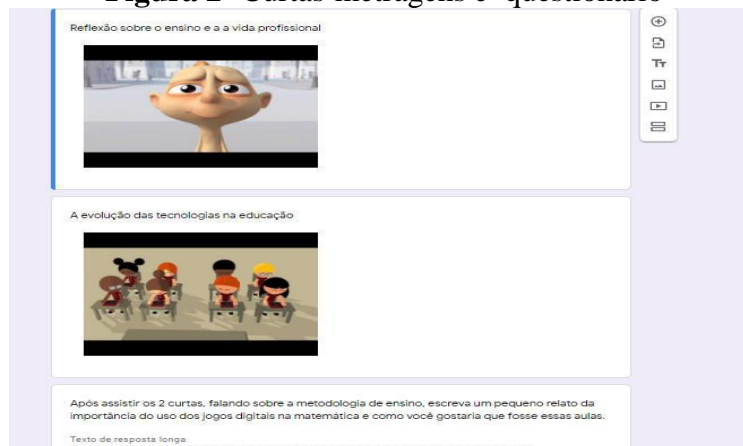
Figura 1: Questionários elaboradas, via Google Drive

A screenshot of a Google Forms questionnaire titled "PROBEX-Atividade 1". The form is displayed in a light purple theme. At the top, it says "ATIVIDADE 1" with a star icon. Below the title, there is a section for "Perguntas" and "Respostas". The main content area contains a description of the form, followed by a question: "Quais os veículos de comunicação ao qual você consegue ter acesso a Internet? Assinale mais de uma, caso tenha acesso." Below this question are four checkboxes: "Celular", "Computador", "Tablet", and "Outros...". At the bottom of the form, there is another question: "Você joga algum jogo online em seu dia-a-dia? Se sim, especifique o jogo." The form is shown in a preview mode with a toolbar on the right side.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Procuramos entender a realidade dos discentes no ensino remoto trabalhando com dois curtas-metragens disponíveis no youtube, como podemos analisar na figura 2.

Figura 2- Curtas-metragens e questionário

A screenshot of a Google Forms questionnaire. The form is displayed in a light purple theme. At the top, it says "ATIVIDADE 1" with a star icon. Below the title, there is a section for "Perguntas" and "Respostas". The main content area contains two video thumbnails. The first thumbnail is titled "Reflexão sobre o ensino e a vida profissional" and shows a cartoon character. The second thumbnail is titled "A evolução das tecnologias na educação" and shows a group of cartoon characters sitting at desks. Below the video thumbnails, there is a question: "Após assistir os 2 curtas, falando sobre a metodologia de ensino, escreva um pequeno relato da importância do uso dos jogos digitais na matemática e como você gostaria que fosse essas aulas." Below this question is a text input field labeled "Texto de resposta longa". The form is shown in a preview mode with a toolbar on the right side.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

No primeiro refletimos sobre o sistema de educação, os desafios do trabalho escolar e o prazer que devemos ter pelos estudos e aprendizagem. No segundo abordamos as transformações tecnológicas vivenciadas pelo sistema de educação e por meio de um questionário criado na plataforma do Google Drive, perguntou-se o que esses dois curtas-metragens tinham a ver com a situação vivenciada pelos discentes hoje e como poderíamos superar seus desafios e percalços.

Na segunda oficina abordamos o estudo dos polígonos e suas propriedades – identificação, se são convexos ou não-convexos, lados, vértices e diagonais. Para o auxílio desta oficina utilizamos o jogo dos polígonos disponibilizado pela plataforma educação dinâmica, onde constam vários jogos como também stories sobre várias informações de diferentes áreas. Apresentamos na Figura 3 a seguir, o jogo dos Polígonos.

Figura 3- Jogo dos polígonos

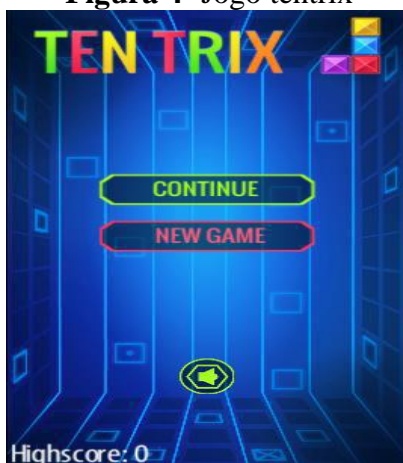


Fonte: https://www.educacaodinamica.com.br/ed/views/game_educativo.php?id=14&jogo=Jogo%20dos%20Pol%C3%ADgonos. **Acesso em:** 04 set. 2020.

O jogo tem como propriedades possibilitar que o estudante possa identificar em objetos reais os polígonos existentes como na placa pare com formato de um pentágono; a diferença de um polígono e não polígono, convexo e não-convexo; compreender a semelhança de números de lados e vértices e identificar a quantidade de diagonais. Nossa aplicação ocorreu por meio do docente da escola no encontro síncrono com suas turmas via Classroom. Todavia, algumas circunstâncias e limitações tecnológicas por parte dos estudantes nos levaram a reaplanear esta oficina e incrementar novas ferramentas de acessibilidade. Maiores detalhes serão apresentados nos resultados e discussões.

Em nossa terceira oficina abordamos os assuntos de ângulos internos e externos de um polígono e as transformações geométricas reflexão, rotação e transladação. Nesse quesito usamos um jogo já conhecido por alguns estudantes, o jogo Tetris na sua versão adaptada disponibilizada na plataforma poki, conforme apresentamos no figura 4, a seguir.

Figura 4- Jogo tetrrix



Fonte: <https://poki.com.br/g/tetrix>. Acesso em: 04 set. 2020.

Os estudantes foram convidados a construir uma linha de peças inteira utilizando as peças que já apareciam, com isso eles acumulavam pontos em completar as linhas. O intuito do jogo é fazer com que o aluno use recursos de rotação, para adequar a peça em alguma parte que falta, trabalhe o conceito de reflexão, onde se existisse outra peça da mesma seria mais fácil de completar a linha e a transladação movimentando as peças pelo espaço dado e adequando-as para cumprir com o propósito do jogo.

Ao final de cada oficina os alunos tinham como tarefa responder à questionário online, previamente elaborados pela equipe do projeto, com intuito de analisar a assimilação dos conteúdos apresentados mediante a utilização dos Jogos Digitais como ferramenta metodológica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As ações do nosso projeto foram planejadas para serem realizadas em âmbito presencial – no chão da sala de aula. Com o advento da pandemia causada pelo COVID-19 a suspensão das aulas presenciais e a substituição das mesmas por um ensino remoto por meios digitais se tornou inevitável e curiosamente nossa melhor opção para o momento atual. Em decorrência deste fato fincamos nossos desafios de desenvolver o projeto na Eci Senador Rui Carneiro à distância.

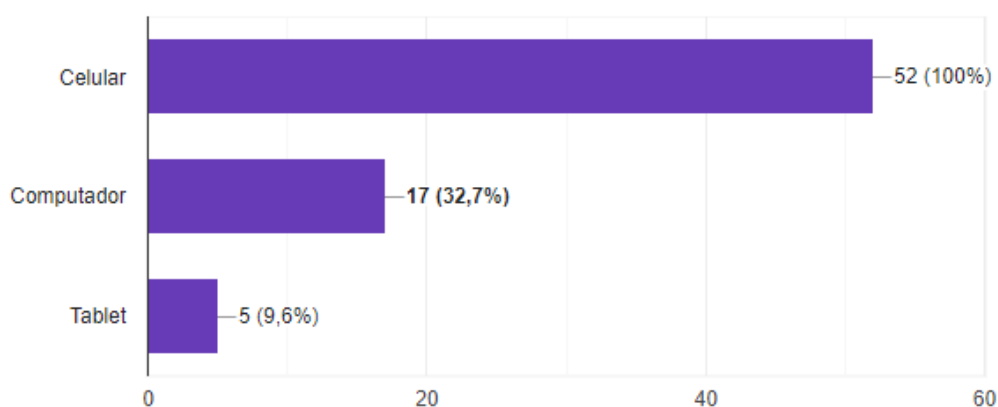
(Re)adequar enfoques e ações já estabelecidas para serem executadas no ensino remoto exigiu esforço demasiado da nossa parte. Nossa forma de se comunicar com membros do projeto mudou, nosso contato com os estudantes e professor da escola mudou e nossas ferramentas de

trabalho também ganharam novas modificações, a exemplo do Google Drive para compartilhamento de documentos de planejamento de aulas, atividades e materiais de estudos.

Como o projeto em questão já se propunha a trabalhar com os jogos digitais as questões que vieram à tona neste novo enquadramento educacional como percalços foram principalmente: O acesso de cada discente ao mundo virtual; equipamentos e internet; se os discentes tinham noções básicas sobre informática e por quais meios os eles acessariam os conteúdos; se os jogos digitais já estabelecidos no plano educacional seriam viáveis mediante a esse novo cenário e se eles já apresentavam os conhecimentos prévios sobre a Geometria.

Foi este cenário que nos levou a remodelar nosso enfoque e ações no projeto a partir da sondagem feita por meio de questionário virtual criado no Google Forms e aplicado aos discentes com ajuda do professor responsável das turmas, onde coletamos 55 respostas dos 83 alunos matriculados no segundo ano do Ensino Médio. Uma das perguntas verificava quais equipamentos os estudantes estavam utilizando para acessar internet e as aulas remotas. A figura 5 a seguir, apresenta este resultado.

Figura 5 – Equipamentos utilizados pelos estudantes para acessar as aulas remotas



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Observando que a maioria dos estudantes estavam acessando as aulas remotas por meio de celular, buscar jogos digitais com ensinamentos direcionados para os conceitos da Geometria acabou sendo mais uma tarefa cheia de dificuldades para nosso trabalho, principalmente em virtude de memória indisponível nos aparelhos, internet de dados móveis e manejos de trabalho limitados.

Em relação as oficinas já aplicadas, tivemos dificuldades iniciais na segunda oficina envolvendo o jogo dos polígonos pelo fato do jogo ser de baixa resolução e acabou não “rodando” em todos os celulares. Como possibilidade alternativa criamos uma forma adaptativa

de acessar o jogo em questão através de um Google Forms. Como todos os usuários conseguiram acessar os questionários na primeira oficina, transportamos o jogo para um questionário no formato de um quiz, com prints da tela do jogo onde era gerado até um ranking de quem acertava mais perguntas.

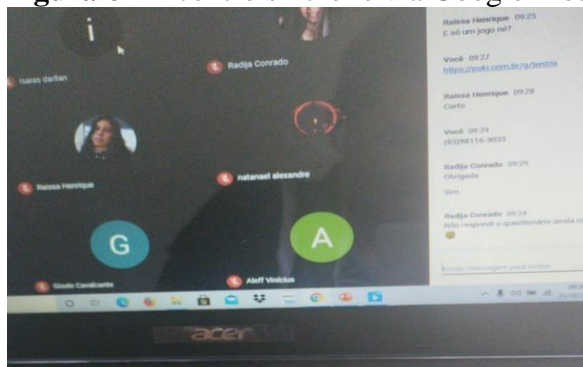
Apesar da dificuldade apresentada os alunos se sentiram motivados a responder o jogo em forma de questionário. Observamos que além das aulas explicativas via Google Meet, a necessidade de produzir um material de apoio aos estudos em cada oficina se tornou evidente. Assim, fizemos slides e/ou vídeos interativos de resumos sobre os temas abordados fazendo com que os alunos pudessem utilizar como material de estudos e também como uma forma de (re)construir suas próprias aprendizagens.

Na terceira oficina envolvendo o tetrax enfrentamos a dificuldade de resolução em todos os celulares no jogo anterior, mas dessa vez optamos por uma plataforma onde “rodasse” em todos os celulares. Com isso, acabamos escolhendo o jogo tetrax, uma forma adaptada do Tetris da plataforma poki. Ainda sim houve um pequeno problema que acabou se tornando uma estratégia de resolução, o jogo não tinha como rotacionar as peças, como no original, porém, com essa ausência foi questionado sobre a importância da rotação, como também da reflexão e translação no cotidiano, onde começaram a ser discutidos pelos discentes via aula na Google Meet em nosso encontro síncrono. Lugares onde poderiam surgir esses movimentos e como seriam se eles não existissem como no jogo em questão também foram discutidos.

Os alunos mostraram grande interesse e participação, porém, mesmo sendo alunos de ensino médio e no século XXI, apresentaram dificuldades no acesso a páginas dos jogos e print da tela do jogo, pois segundo eles, não possuíam um acesso assíduo no uso da tecnologia como um mecanismo de estudo.

O número de alunos nas aulas remotas é um pouco baixo comparado ao número total de alunos. Essa ausência muitas vezes é devido a trabalhos corriqueiros nos horários das aulas, problemas de conexão e até desinteresse do aluno, o que acaba dificultando a aprendizagem dos próprios e o trabalho do professor. Entretanto, os 55 estudantes participantes têm apresentado interesse, motivação de estudar e aprender mediante os jogos digitais e sobre os jogos digitais. Na figura 6 temos o registro de uma oficina desenvolvida no Google Meet.

Figura 6- Encontro síncrono via Google Meet

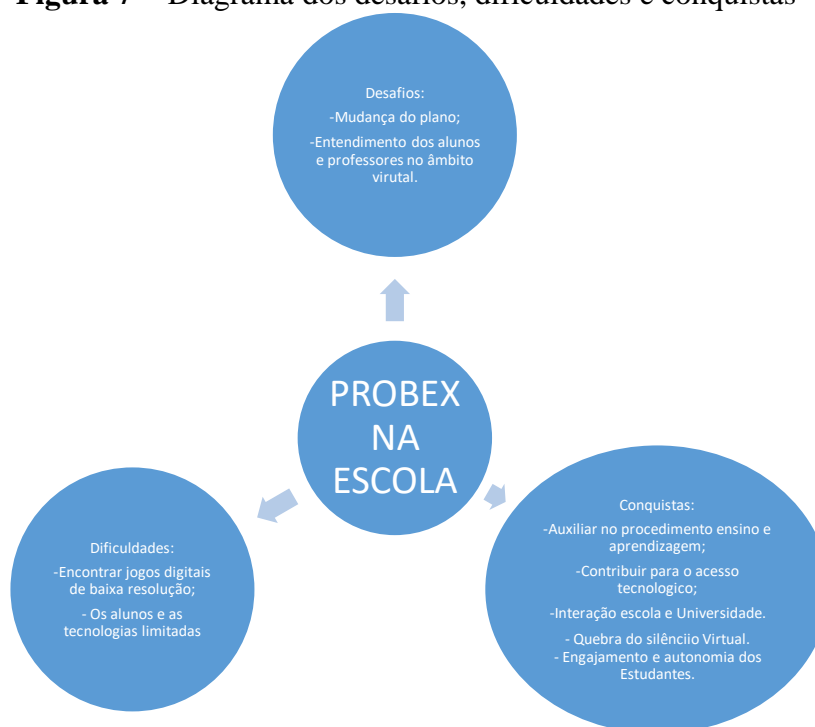


Fonte: Elaboração própria, 2020.

Realçamos que as aulas utilizando jogos digitais no ensino de Geometria tem provocado um engajamento e autonomia nos estudantes na construção de suas aprendizagens. Outra conquista positiva tem sido a quebra do silêncio virtual entre os estudantes ao se depararem com situações novas nos jogos em que não conseguem avançar, abrindo espaço para a comunicação matemática, indagação, reflexões, interações entre professor-jogo-aluno, professor-aluno, aluno-jogo-aluno.

Em síntese, apresentamos o momento atual do PROBEX na Eci Senador Rui Carneiro na figura 7.

Figura 7 - Diagrama dos desafios, dificuldades e conquistas



Fonte: Elaboração própria, 2020.

O ensino remoto trouxe alguns desafios para os discentes no trato com a manipulação, acesso, conhecimento de ferramentas específicas e também em como mudar o jeito de estudar presencialmente para o ensino remoto. Para o professor das turmas e nosso grupo de PROBEX destacamos a relação de preparação de aula, material dinâmico onde prenda a atenção dos alunos, gravar vídeo aula, saber manipular as ferramentas e quais ferramentas utilizar.

Ao mesmo tempo que temos enfrentado desafios e dificuldades na execução do projeto na escola também destacamos como conquista a própria parceria estabelecida neste momento de extremo caos educacional. Entendemos que o processo educativo deve ser levado adiante de forma colaborativa e certamente a união entre a universidade e a escola deve ser encarada como possível, necessária e até urgente para que a relevância social de ambas seja abafada pelo advento da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo apresentar um estudo que viesse a contribuir e facilitar a aprendizagem da Geometria, a partir da utilização jogos digitais como ferramentas facilitadoras, motivadoras, engajadoras e significativas no processo de ensino-aprendizagem e também emancipatório e de inclusão digital.

Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma revisão da literatura sobre a utilização de recursos tecnológicos para o estudo de conteúdos da Geometria, por meio de pesquisas já desenvolvidas, e posteriormente, a aplicação de duas oficinas pedagógicas para os estudantes das turmas da 2ª série da Eci Senador Rui Carneiro no tocante a era tecnológica e digital em que vivemos atualmente. Entretanto, os resultados obtidos após através da aplicação das oficinas nos permitem afirmar que o uso de jogos digitais no ensino da geometria se caracterizaram como um instrumento que contribui de modo significativo para que essas dificuldades sejam elucidadas.

A partir dessa constatação e considerando que o fato que a Geometria é uma área da matemática que busca a compreensão das formas planas e espaciais e seu ensino na Educação Básica ainda apresenta lacunas quanto ao desenvolvimento do pensamento geométrico, no qual geralmente é desenvolvido apenas com recursos tradicionais de ensino, isto é, com auxílio do quadro e lápis, torna-se mais complexo por se tratar de objetos tridimensionais, ficando assim evidenciada a necessidade da inserção dos recursos tecnológicos ao estudo da Geometria.

De modo geral, o uso de recursos tecnológicos facilitaram a compreensão dos conceitos estudados, bem como a visualização das formas planas e espaciais, despertando nos alunos a curiosidade de interagir com as suas ferramentas e de aprender a construir objetos e soluções.

Vale ressaltar ainda, que o professor deve ter a percepção de que nem sempre a utilização de recursos tecnológicos irá contribuir efetivamente com o ensino e aprendizagem de conceitos de Matemática. Entretanto, acreditamos que os benefícios e vantagens desses tipos de instrumentos didáticos, decorrerão da forma que como serão utilizados, ou seja, para que esses recursos sejam inseridos em sala de aula e surtam efeitos positivos, é necessário que haja um estudo intenso e planejamento do material a ser proposto.

Desse modo, o projeto de extensão PROBEX na escola, tem sido marcado por desafios, percalços e conquistas que configuram de forma real e inconclusiva o processo formativo-educativo-metodológico. Cabe ainda destacar que parcerias firmadas entre diferentes instituições educativas podem ser uma sobre vida qualitativa nos tempos atuais de pandemia.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Paula Márcia. **O estudo da Geometria**. Revista Benjamin Constant, 25, 14-22. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. v. 2: Ciência da natureza, matemática e tecnologia. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

DANTE, Luiz Roberto. **Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2009.

DE MOURA, Manoel Oriosvaldo. **O jogo e a construção do conhecimento matemático**. São Paulo, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LORENZATO, Sergio Aparecido. **Porque não ensinar Geometria? Em A Educação Matemática em Revista**. Blumenau: SBEM, ano III, n.4, 1995.

MEDEIROS, Tainá Jesus; DA SILVA, Thiago Reis; ARANHA, Eduardo Henrique da Silva. Ensino de programação utilizando jogos digitais: uma revisão sistemática da literatura. *In: Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE)*, v.11, n.2, 2013.

NEVES, Miranilde Oliveira. **A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência.** Revista Fundamentos, 2(1). 2015.

NOGUEIRA, Vandira Loiola. **Uso da geometria no cotidiano.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1850-8.pdf>. Acesso em: Fev/2020.

PAVANELO, Regina Maria. **O abandono do ensino da Geometria no Brasil: causas e consequências.** Campinas/SP: Zetetiké n° 1, 1993.

PEREZ, Geraldo. **Pressupostos e Reflexões Teóricas e Metodológicas da Pesquisa.** Tese de Doutorado. Campinas/SP: UNICAMP, 1991.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública.** Revista de Saúde Pública, 29(4), 318-325. 1995.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. **“Jogos digitais online: ampliando o(s) Letramento(s) na sala de aula”** In: IV Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação, Recife – PE, Brasil. 2012.

SÁ, Eveline J.V; TEIXEIRA, Jeane S.F; FERNANDES, Clovis T. **"Design de atividades de aprendizagem que usam Jogos como princípio para Cooperação"**, In: XVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), São Paulo - SP, Brasil. 2007.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM PARALISIA CEREBRAL ESPÁSTICA

Aline Costa Simões ¹
Renan De Menezes ²

RESUMO

Com a chegada dos processos inclusivos, muitas escolas precisaram reorganizar seus currículos para que pudessem oferecer aos seus estudantes, um processo de aprendizagem que não excluísse o acesso destes ao conhecimento de forma integral. Educação integral vai além de ensinar conteúdos, organizados em disciplinas, e de acordo com o documento da Unesco “Educação: um tesouro a descobrir”, organizado por Delors (2012), fundamenta-se em quatro pilares: aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver. Contudo, os processos inclusivos proporcionam a todos que aprendam juntos, que desenvolvam habilidades e competências sócio emocionais, mas não pode excluir ninguém no processo de construção de conhecimentos com auxílio dos conteúdos propostos pelas disciplinas, seja de forma fragmentada ou unificados em uma rede de saberes interdisciplinar. Entendendo essa característica multidimensional humana, não podemos descartar os processos de aprendizagem escolar que leva ao desenvolvimento integral do ser. Neste sentido, as bases de algumas aprendizagens escolares como a aquisição de língua escrita e a matemática necessitam de bases motoras, que em estudantes que trazem um quadro de paralisia cerebral espástica, são diferentes de estudantes que não a possuem, pois a Paralisia Cerebral traz um comprometimento motor. Temos como objetivo compreender de qual forma a Educação Física inclusiva pode contribuir com o desenvolvimento integral de estudantes com paralisia cerebral espástica no Ensino Fundamental da Educação Básica. Optamos pela metodologia qualitativa bibliográfica, embasada em teóricos como Le Boulch (1985), Silva (2011), Freire (2017), entre outros, para justificar as contribuições nos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física, Psicomotricidade, Paralisia Cerebral Espástica, Currículo, Inclusão.

¹ Doutoranda e Mestre em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, Graduação em Pedagogia. Especialização em Docência no Ensino Superior e Psicopedagogia. alinecarmelita@yahoo.com.br;

² Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP, Graduação em Educação Física, Professor de Educação Física e Judô na rede particular de ensino. renan_menezes@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

A partir do momento em que surge na sociedade o movimento Educação para Todos, a Educação Especial começa a ser vivenciada, nas escolas de educação básica, de modo mais itinerante em um trabalho em rede, para que os estudantes antes restritos a sala especial foram incluídos em salas comuns, permanecendo como público alvo da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A educação especial sob a perspectiva da Educação Inclusiva permite que todos aprendam juntos, mas para que verdadeiramente aconteça garantindo o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes, necessita continuar numa parceria com o ensino regular, portanto atua em rede, contando com o AEE- Atendimento Educacional Especializado no contraturno escolar com as SRM – Salas de Recursos Multifuncionais, que em alguns municípios, como a Prefeitura Municipal de São Paulo, são separadas por tipos de deficiências.

O papel do AEE é adaptar o currículo regular para que o estudante aprenda por meio de um PDI – Plano de Desenvolvimento Individual, porém é papel do AEE também fazer essa articulação entre SRM e sala regular, a fim de que os professores diversos que atendem estes educandos, proponham em seu plano de ensino, atividades que envolvam todos os estudantes, com graus de dificuldades diferentes.

Diante da diversidade que há na escola, quisemos, a partir de nossa experiência profissional, ambos como professores na educação básica, e também em clínica psicopedagógica, pensar nas contribuições que a Educação Física Inclusiva traz para estudantes de Educação Básica acometidos pela Paralisia Cerebral.

Tivemos contato com algumas crianças e adolescentes com diagnóstico de paralisia cerebral espástica, o que nos levou a questionamentos e buscas em relação a aprendizagem escolar desses estudantes diversos, tanto em instituições escolares como fora delas. Inclusive acompanhamos no momento, um adolescente de 12 anos, em processo escolar, com este diagnóstico, em reabilitação psicopedagógica, que necessita desta articulação da Educação Física Inclusiva com outras áreas do saber para garantir seu pleno desenvolvimento. Em relação a este caso, a pandemia dificultou um pouco a articulação entre psicopedagogia e escola, porque o estudante já trazia questões importantes e anteriores a pandemia, e uma grande descontinuidade no processo escolar.

Deixamos o estudo de caso para um futuro trabalho, pois aqui queremos nos deter as importantes contribuições da Educação Física Inclusiva para estudantes como este citado, desde o ingresso no ensino fundamental, não como um mero trabalho de reabilitação, mas um trabalho integrado de um currículo libertário e emancipador, não esquecendo que todos os estudantes da turma em que o aluno está inserido recebem contribuições e tem aprendizagens diante de tal experiência, pois este currículo pensa no desenvolvimento pleno de todos.

Em observação aos estudantes, classificados com o CID 10 – g 80.0 e seus derivados, em que o CID – Código Internacional de Doenças citado especifica Paralisia Cerebral traz também uma diversidade de manifestações com sintomatologias diferentes de acordo com cada indivíduo, por isso necessita de intervenções que verifiquem a características individuais, bem como avanços em relação a tratamentos já realizados em prol da reabilitação desses estudantes em acompanhamentos multidisciplinares recebidos antes da escolarização. Ressaltamos ainda que cada família traz traços peculiares sociais e é importante conhecer a orientação recebida sobre a reabilitação dessas crianças/adolescentes, seja no SUS – Sistema Único de Saúde ou através de Convênios Médicos e tipos de planos de saúde.

Embora haja o olhar clínico para aos acometidos por paralisia cerebral, não é este o enfoque deste trabalho, mas refletir sobre ações que já acontecem ou podem fazer parte do currículo regular de ensino de modo inclusivo e as contribuições que a Educação Física Inclusiva traz para estes estudantes numa perspectiva de Ensino Fundamental visando a integralidade dos sujeitos em seus processos educacionais. Dessa forma, num primeiro momento, situamos nossos interlocutores a respeito do que é a Paralisia Cerebral Espástica e os deixamos cientes de que embora o CID 10 seja o mesmo para duas pessoas, elas devem ser olhadas de modo único.

Mesmo acometidos de alguma forma de paraplegia, por exemplo, duas crianças com o mesmo CID podem estar em estágios de desenvolvimento psicomotor diferentes, uma em processo de aquisição de marcha, com o uso de goteiras, e outra ainda necessitando de cadeira de rodas, mesmo em aquisição de marcha.

Relembramos que não é nosso intuito usar termos voltados a área da Saúde, embora exista aqui uma interface interessante entre Educação e Saúde; menos ainda

pontuar questões voltadas a reabilitação psicomotora, mas ressaltamos o direito humano a Educação de forma integral para todos.

Como metodologia, essa pesquisa é de natureza qualitativa e se baseia no estudo e análise de referencial teórico sobre a temática para que se possa conceituar Currículo, Educação Física Inclusiva e Paralisia Cerebral Espástica, que é o abordado no trabalho, bem como relatar possibilidades de um trabalho de educação integral com diversas interfaces permitidas na escola de Educação Básica.

Proporcionando importantes contribuições a partir de um currículo que pensa na integralidade e emancipação de seus sujeitos sobretudo em um currículo de característica interdisciplinar.

Educação Física Escolar: Abordagem Psicomotora

Desde a primeira aparição da Educação Física no âmbito escolar, em 1851 com a reforma de Couto Ferraz, com suas transformações didáticas. Para o professor de Educação Física iniciar a aula, precisa de uma abordagem adequada aos discentes, ou seja, uma metodologia desenvolvida por pensadores da área de Educação Física Escolar.

Segundo Alves (2014, p. 52) a abordagem é determinar “aproximações ou forma de tratar alguma questão”, ou seja, utilizar como ferramenta orientativa com o intuito de diversificar o conceito didático do educador.

Ao se tratar de educandos com paralisia cerebral espástica, entende-se que a abordagem mais adequada é a psicomotricidade uma vez que sua prática pode proporcionar um “bom resultado com deficientes, impor-se-ia na mesma aos sujeitos normais durante todo o período de maturação de seu esquema corporal” (LE BOULCH, 1985, p. 17).

Silva (2011, p. 1), explica que a psicomotricidade

[...] é empregado numa concepção de movimento organizado e integrado, cujas experiências vividas pelo sujeito serão responsáveis diretamente pelo desenvolvimento de sua linguagem, de sua personalidade e, assim, de sua relação interpessoal. Nesse contexto o desenvolvimento psicomotor se mostra atrelado aos aspectos cognitivos, psicológicos, afetivos e motores na incessante busca pelo desenvolvimento humano integral.

Assim, como a referida autora citou, Monteiro (2007, p. 1) acrescenta dizendo que a psicomotricidade possibilita que a criança possa compreender o

desenvolvimento motor e intelectual de forma mais precisa, conseguindo atingir aprendizagens essenciais como “coordenação motora fina e global, estruturação espacial, orientação temporal, lateralidade, estruturação corporal e as relações com a aprendizagem no contexto escolar”. Completando sua observação, o autora cita que

A Educação Física escolar nos dias atuais vem sendo pensada como ação educativa integral do ser humano, assim como a psicomotricidade que relaciona o indivíduo como um ser completo e único capaz de pensar e agir, deixando de lado as características de dualidade de corpo e mente, e sim como um ser capaz de integrar-se com si próprio e com o meio.

Decerto, ao trabalhar a psicomotricidade com educandos especiais ou não, é preciso explorar através de jogos e atividades lúdicas o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico do aluno, transcendendo a conscientização do próprio corpo e ser (MONTEIRO, 2007).

Nessa perspectiva Le Boulch (1985, p. 18) explana que “[...] a educação deve ser criadora de novas necessidades indispensáveis para a adaptação ao meio, especialmente ao meio social, um dos problemas essenciais do desenvolvimento da personalidade”. Sendo assim, o acesso à aula deve ser disponível para todos os alunos, tornando viável a inclusão independente do seu aspecto motor e cognitivo.

Conceitos e Conhecimento Sobre Paralisia Cerebral

Para entender melhor a criança e o adolescente com essa patologia, definimos o que é PC- Paralisia Cerebral de acordo com a definição disponível no site Wikipédia:

Paralisia Cerebral (PC) é um grupo de [perturbações do movimento](#) permanentes que surgem durante o início da infância. Os sinais e sintomas variam entre pessoas. Os sintomas mais comuns são má coordenação motora, [rigidez muscular](#), fraqueza muscular e [tremores](#). Podem também verificar-se dificuldades a nível dos [sentidos](#), [visão](#), [audição](#), [deglutição](#) e [fala](#). É frequente que os bebés com paralisia cerebral comecem a rebolar, sentar, gatinhar ou caminhar mais tarde do que outras crianças da mesma idade. Em cerca de um terço das pessoas com PC verificam-se dificuldades ao nível da [cognição](#) e convulsões epilépticas. Embora os sintomas se possam tornar mais evidentes ao longo dos primeiros anos de vida, os problemas que estão na sua origem não se agravam com o tempo.

A paralisia cerebral é causada pelo desenvolvimento anormal ou lesões nas partes do [cérebro](#) que controlam o movimento, equilíbrio e postura. Na maior parte dos casos estes problemas ocorrem durante a [gravidez](#). No entanto, podem também ocorrer durante o [parto](#) ou imediatamente após o parto. Muitas vezes a causa é desconhecida. Entre os fatores de risco estão, entre outros, o [parto prematuro](#), a ocorrência

de [gêmeos](#), algumas infecções durante a gravidez como a [toxoplasmose](#) ou [rubéola congênita](#), a exposição a [metil mercúrio](#) durante a gravidez, complicações no parto e trauma craniano durante os primeiros anos de vida.^[1] Acredita-se que cerca de 2% dos casos se devam a [causas genéticas hereditárias](#).^[4] Alguns sub-tipos são classificados de acordo com os problemas específicos que se manifestam. Por exemplo, as pessoas com rigidez muscular apresentam [paralisia cerebral espástica](#), as pessoas com má coordenação apresentam [paralisia cerebral atáxica](#) e as pessoas com movimentos instáveis apresentam [paralisia cerebral atetoide](#). O diagnóstico tem por base o desenvolvimento da criança ao longo do tempo.

(Wikipédia, 2020)

Também há a definição disponível no site da BVS - Biblioteca Virtual em Saúde, do Ministério da Saúde que classifica a PC – Paralisia Cerebral com base em uma reportagem feita por Ribeiro (2018), disponível no site do Dr Drauzio Varela, que menciona também a alteração neuromotora, conforme descrito a seguir:

Paralisia Cerebral (PC), a deficiência mais comum na infância, é caracterizada por alterações neurológicas permanentes que afetam o desenvolvimento motor e cognitivo, envolvendo o movimento e a postura do corpo. Essas alterações são secundárias a uma lesão do cérebro em desenvolvimento e podem ocorrer durante a gestação, no nascimento ou no período neonatal, causando limitações nas atividades cotidianas. Apesar de ser complexa e irreversível, crianças com PC podem ter uma vida rica e produtiva, desde que recebam o tratamento clínico e cirúrgico adequados às suas necessidades.

Causas:

Uma das principais causas de PC é a hipóxia, situação em que, por algum motivo relacionado ao parto, tanto referentes à mãe quanto ao feto, ocorre falta de oxigenação no cérebro, resultando em uma lesão cerebral.

Além da falta de oxigenação, existem outras complicações, menos recorrentes, que podem provocar a PC. Entre elas estão: anormalidades da placenta ou do cordão umbilical, infecções, diabetes, hipertensão (eclampsia), desnutrição, uso de drogas e álcool durante a gestação, traumas no momento do parto, hemorragia, hipoglicemia do feto, problemas genéticos, prematuridade.

Características:

Há uma grande variação nas formas como a PC se apresenta, estando diretamente relacionadas à extensão do dano neurológico: lesões mais extensas do cérebro tendem a causar quadros mais graves. Os diferentes graus de comprometimento motor e cognitivo podem levar a um leve acometimento com pequenos déficits neurológicos até a casos graves, com grandes restrições à mobilização e dificuldade de posicionamento e comprometimento cognitivo associado. As alterações da parte motora incluem, problemas na marcha (como paralisia das pernas), hemiplegia (fraqueza em um dos lados do corpo), alterações do tônus muscular (espasticidade caracterizada por

rigidez dos músculos) e distonia (contração involuntária dos membros). Em casos graves, há necessidade do uso de cadeira de rodas. Já as alterações cognitivas incluem problemas na fala, no comportamento, na interação social e no raciocínio. Os pacientes também podem apresentar convulsões.

- 1 em cada 4 crianças com PC não consegue falar;
- 1 em cada 4 não pode andar;
- 1 em cada 2 tem deficiência intelectual;
- 1 em cada 4 tem epilepsia.

A Biblioteca Virtual do Ministério da Saúde (2020, p. 1), ainda traz informações interessantes a respeito do tratamento para proporcionar qualidade de vida aos que são acometidos de PC, pois cada ser é único e mesmo com a mesma patologia, apresenta, como lemos acima, sintomatologias diferentes. Uma das formas de tratamento vem justamente da Educação Física, como é mencionado abaixo:

Tratamento:

A reabilitação dos pacientes tem como objetivos contemplar o ganho de novas habilidades e minimizar ou prevenir complicações como, deformidades articulares ou ósseas, convulsões, distúrbios respiratórios e digestivos.

O tratamento para essas pessoas requer a atuação de diversos profissionais de saúde: fisiatra, ortopedista, neurologista, pediatra e oftalmologista, além de outros especialistas da saúde como, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, educador físico e nutricionista. A equipe multidisciplinar pode melhorar muito sua qualidade de vida, sendo importante que suas capacidades de convívio social, de produção e de trabalho sejam reconhecidas, permitindo que tenham uma vida o mais próximo do normal.

Assim definido, vemos que cada criança é única e traz sinais e sintomas diferentes, porém todas tem um comprometimento motor significativo quando se trata de pensar na educação deles quando inseridos em classes de Ensino Fundamental. Uma das questões se deve a marcha e a apropriação desta, e após, de toda a base motora necessária para outras aprendizagens como o andar e o falar. Gonçalves, Faria e Mancini (2013, p. 1), menciona que “A criança com PC - Paralisia Cerebral convive com diversas deficiências nas funções e estruturas musculoesqueléticas, tais como alteração de tônus muscular, fraquezas musculares e contraturas articulares, que podem interferir tanto na idade de aquisição quanto no padrão de marcha”. Dessa forma, pensando na corporeidade das crianças, e no desenvolvimento do domínio de movimentos corporais, esquema corporal, lateralidade, etc, próprios do desenvolvimento psicomotor e próprio do trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Física, este olhar do professor que planeja as aulas inclusivas, faz muita diferença quando se propõe um desenvolvimento integral.

Currículo e Educação Física: auxiliando na inclusão de educandos com Paralisia Cerebral

A proposição de um currículo que pense no desenvolvimento integral de seus educandos está pautada na concepção trazida por Delors (2012) com os quatro pilares da Educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Também na visão freireana de Educação para a Emancipação dos Sujeitos. Dessa maneira o currículo não é o de transmissão de conteúdo, mas o de relações e construção de saberes em teia, de maneira dialógica. Dessa forma, estudantes público alvo da Educação especial não ficam a margem quando se trata dessa construção coletiva, mas participam ativamente, da forma como eles conseguem fazer, respeitando-se assim o desenvolvimento individual, e ao mesmo tempo as construções coletivas de conhecimento. Um currículo assim é exigente, rigoroso, mas ao mesmo tempo, como menciona Freire (2017a – Pedagogia da Autonomia) repleto de amorosidade na relação professor-aluno. Ninguém fica a margem, como muitas vezes a inclusão tem se tornado exclusão nas escolas de Educação Básica de nosso país.

É necessário que o professor conheça seus alunos, suas habilidades, características, o que já aprenderam e o que precisam aprender, dessa forma o processo de avaliação, longe de ser meritório e classificatório, se torna um contínuo processo de reflexão-ação-reflexão, no trabalho do professor de Educação Física, mas de todos em articulação com este, pois a inclusão destes educandos não acontece nas aulas de Educação Física somente, porém com o desenvolvimento psicomotor proposto nesta disciplina, com contribuições importantes, articula possibilidades de melhora do desenvolvimento, por exemplo, com bases motoras para a aprendizagem da escrita, da oralidade, entre tantos saberes construídos na escola.

[...] a psicomotricidade vem fazendo com que o indivíduo com deficiência não deve ser descartado do nosso convívio, pois o mesmo se enquadra no processo de inclusão, podendo assim assegurar e promover condições de igualdade dando-lhes o direito de liberdade para exercer atividades bem como ir à escola, realizar tarefas de casa, autonomia (colocar os sapatos, pentear os cabelos, etc.), trabalhar, entre outros como qualquer pessoa fazendo com que ela tenha uma evolução no seu processo cognitivo e afetivo em nosso meio (Silva, et al. 2018, p. 10).

Uma educação inclusiva deve ser qualitativa para todos, especialmente “aquela que considere as possibilidades dos alunos e que oportunize o desenvolvimento de suas

potencialidades, respeitando suas condições cognitiva, afetiva, psíquica-emocional, social, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências e habilidades” (SILVA, 2011, p. 1).

Levando em consideração que não se deve impor o movimento correto ao aluno. “Cabe ao educador, por sua experiência pedagógica, relacionar esses exercícios com as necessidades dos alunos, levando em conta a idade e suas possibilidades de compreensão” (Le Boulch, 1985, p. 18).


Benfica, Silva e Pereira (2010) fomentam que ao estimular o aluno com paralisia cerebral na educação física ou treinamento desportivo, o docente deve seguir três passos. Sendo o primeiro “conhecer o aluno”, já que, se faz fundamental conhecer o educando e o seu cotidiano para compreender seu costume, o que ele gosta e não gosta, limitações, convívio e costumes. O Segundo passo é “conhecer a deficiência”, sendo, suas características, diagnóstico, cuidados, peculiaridades e como lidar com o educando. E no terceiro passo é “ter coragem” para proporcionar momentos únicos ao aluno com paralisia cerebral, sabendo que com muito conhecimento, poderá utilizar ferramentas necessárias para viabilizar uma possível transformação.

A Educação Física em níveis variados e adaptados, podem ajudar pessoas com necessidades especiais a adquirir não só maior mobilidade como também, resgatar sua autoestima, seu equilíbrio emocional. Mesmo deficientes físicos com mobilidade reduzida podem praticar esportes, sob a tutela de profissionais qualificados e habilitados (Silva, et al. 2018, p. 8).

Sustentando a citação anterior, com base em estudos de campo, as autoras Fava, Ferraz e Vicente (2017, p. 18), identificaram a utilização da psicomotricidade na área fisioterápica, realizando sessões de Hidroterapias³ em alunos com paralisia cerebral. Nessa pesquisa, as autoras concluíram que a Hidroterapia aliado a psicomotricidade contribuiu efeitos positivos em “alterações posturais, no padrão motor, na coordenação dos movimentos funcionais isolados e diferenciados, na estruturação espaço-temporal”.

Dessa forma, interpreta-se que a psicomotricidade no âmbito escolar ou fisioterápico, é importante para auxiliar no desenvolvimento do educando, potencializando a resiliência do aluno com paralisia cerebral. Fica evidente a importância da inclusão nas aulas de Educação Física Escolar, considerando que, “[...] atividades

³ Terapias que utilizam o uso da água.



físicas bem orientadas promovem o alongamento e o fortalecimento muscular, favorecem melhor desempenho motor e interferem de maneira positiva com relação ao desenvolvimento emocional e social” (Benfica, Silva e Pereira, 2010, p. 1).

Compreendendo que a inclusão da criança com deficiência seja de extrema importância na Educação Física, ponderemos que “a escola deve contribuir para assegurar o desabrochar da personalidade de cada um, não inculcando nos alunos uma cultura abstrata, na maioria das vezes verbal, mas assegurando seu desenvolvimento total, levando em conta o papel que desempenharão na sociedade” (Le Boulch, 1985, p. 27).

CONSIDERAÇÕES

Concluimos assim, que há muitas contribuições que a Educação Física pode trazer ao desenvolvimento integral de todos os estudantes, neste caso, ressaltamos que a escola deve ensinar conteúdos, mas também procedimentos e atitudes, e as aulas que envolvem a psicomotricidade possibilitam um olhar micro e ao mesmo tempo macro, em relação aos estudantes que a escola educa. Gostaríamos de fazer um estudo de caso, num outro momento, neste, apenas tínhamos como objetivo, explicar possíveis contribuições e relatos de experiências de educadores que utilizaram a psicomotricidade como estratégia de inclusão, sendo no âmbito escolar ou desporto. Percebemos que dependendo da concepção de currículo, há muitas contribuições possíveis para que de fato a escola seja inclusiva. Muitos são os desafios de um currículo assim proposto, mas há quem ainda acredite nestas proposições pensando na integralidade do ser humano. Como educadores, acreditamos que as transformações começam por pequenas ações e seguimos esperando.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ubiratan Silva. Educação Física Escolar: uma abordagem ampliada do esporte. São Paulo: **Avercamp**, 2014.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BENFICA, Dallila Tâmara; SILVA, Thaynara Rodrigues; PEREIRA, Eveline Torres. Aspectos Gerais Sobre Paralisia Cerebral e sua Relação com a Psicomotricidade. Buenos Aires: **Revista Digital EFDeportes**, V. 15, Nº 150, Novembro, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd150/paralisia-cerebral-e-a-psicomotricidade.htm>. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. Biblioteca Virtual. Paralisia Cerebral. Janeiro, 2020. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/dicas-em-saude/3122-paralisia-cerebral#:~:text=Paralisia%20Cerebral%20\(PC\)%2C%20a,e%20a%20postura%20do%20corpo](https://bvsm.sau.gov.br/dicas-em-saude/3122-paralisia-cerebral#:~:text=Paralisia%20Cerebral%20(PC)%2C%20a,e%20a%20postura%20do%20corpo). Acesso em: 03 Out. 2020.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir. 7º Ed. São Paulo: **Cortez**, UNESCO, 2012.

FAVA, Edna Maria Ferreira de Andrade; FERRAZ, Ruthineia Kruki; VICENTE, Juliana Yule Mendes. Efeitos da Psicomotricidade na Reabilitação Aquática de Pacientes Portadores de Paralisia Cerebral. Bebedouro/SP: **Revista Hispeci & Lema On-Line**, V. 8, Nº 1, 2017. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/hispecilema/article/view/361>, Acesso em: 01 out. 2020.

FONSECA, Vitor. Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 5º Ed. Petrópolis/RJ: **Vozes**, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 55ºEd. Rio de Janeiro/São Paulo: **Paz & Terra**, 2017.

GONÇALVES, Rejane Vale. Almeida, Kênea Martins. FARIA, Christina Danielli C. De Moraes. MANCINI, Marisa Cotta. Alterações Biomecânicas na Marcha de Crianças com Paralisia Cerebral Espática: Revisão de Literatura. Belo Horizonte: **Revista Temas Sobre Desenvolvimento**, 19(104), 2013.

LE BOULCH, Jean. A Educação Pelo Movimento: A Psicocinética na Idade Escolar. 2º Ed. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1985.

MONTEIRO, Vanessa Ascensão. A Psicomotricidade nas Aulas de Educação Física Escolar: Uma Ferramenta de Auxílio na Aprendizagem. Buenos Aires: **Revista Digital EFDeportes**, V. 12, Nº 114, Novembro, 2007. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd114/a-psicomotricidade-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>, Acesso em: 03 out. 2020.

OLIVEIRA, Alyne Kalyane Câmara de, ALVES, Ana Cristina de Jesus. Atividades de Autocuidado em crianças com paralisia cerebral e a percepção dos cuidadores. **Revista Temas sobre o desenvolvimento**, vol. 18 (103): páginas 149-153, Out-Dez de 2011. ISSN 0103-7749, São Paulo-SP: Memnon Edições Científicas, 2011.

SILVA, Andreza Cristina Gomes. Inclusão: A Psicomotricidade Como Auxílio na Educação. Buenos Aires: **Revista Digital EFDeportes**, V. 16, Nº 159, Agosto, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd159/a-psicomotricidade-na-educacao.htm>. Acesso em: 03 Out. 2020

SILVA, Alvaro Luis *et al.* A Psicomotricidade de Crianças com Deficiência Intelectual. **Revista Gestão Universitária**, Junho, 2018. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-psicomotricidade-de-criancas-com-deficiencia-intelectual--3>. Acesso em: 03 Out. 2020.

RIBEIRO, Maiara. IN seção Neurologia do site VARELA, Drauzio. Paralisia Cerebral pode afetar o desenvolvimento motor e cognitivo, 2018. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/neurologia/paralisia-cerebral-afeta-desenvolvimento-motor-e-cognitivo/>. Acesso em: 03 Out. 2020.

DIALOGANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO DE CAJAZEIRAS RIO GRANDE DO NORTE

Elvira Bezerra Pessoa ¹

RESUMO

A educação do campo é relevante para a população rural quanto para trabalho dos docentes que desempenham sua prática educativa e pedagógica neste setor. O objetivo deste artigo possibilita compreender o contexto das ações docentes do ensino infantil e fundamental na escola do campo no distrito de Cajazeiras no Rio grande do Norte. Realiza-se então, uma pesquisa que permitiu utilizar-se de elementos qualitativos com obtenção de resultados investigativos e exploratórios por meio da aplicação de questionários abertos e fechados proporcionando ganhos significativos. Diante disso, verifica-se que podem ser compreendidos caminhos promissores a ser explorado pelos educadores nesta linha de educação do campo, como um amplo estudo curricular no âmbito saber educativo campesino e a possibilidade de se inserir no plano projeto político pedagógico informações e conteúdos que lhes são próprios dessa aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Escola rural, Currículo.

INTRODUÇÃO

Na análise sobre o trabalho e a educação do campo pontua o contexto desse artigo com a necessidade de buscar superação nessa modalidade de ensino e na prática dos saberes da terra e ação docente nesta área que proporcionou o estudo deste trabalho. A partir dessa vivência, anseios e vontades recorrentes sobre o trabalho dos docentes, suas práticas pedagógicas e sua formação, o currículo, as condições das escolas do campo e o contexto da educação do campo que se direcionou esta pesquisa basicamente.

De acordo com o Censo Escolar, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 83.036,

¹ Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade Sucesso - FACSU, elvirabe@gmail.com;

significando o fechamento 24.396 escolas no meio rural, e os dados de 2010 registram a existência de 78.828 escolas (MOLINA, FREITAS, 2011, p. 29).

Nossa atenção volta-se para o contexto rural, onde temos e onde podemos perceber os desafios nas áreas e dimensões que alcançam o trabalho docente como simples ato de ensinar. A educação do campo foi concebida, ou seja, construída dentro do MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra. Uma dessas conquistas foram à luta pela a reforma agrária que privilegiou a educação em especial as escolas públicas do campo.

Atualmente nas comunidades rurais organizadas pelo o MST, [...] existem mais de 2000 escolas de ensino fundamental completo e mais de 1000 mil escolas de ensino infantil e fundamental anos iniciais. O professor que atua nesses contextos é instigado constantemente a se reinventar, criar formas e instrumentos pedagógicos capazes de atender a diversidade das demandas e desafios encontrados no campo.

Além disso, segundo o Portal INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa, na área rural, do Brasil concentra cerca de 50% dos estabelecimentos de ensino de educação básica e que em 2002 dentre os 100.084 estabelecimentos rurais de ensino que ofereciam ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 63.928 oferecem exclusivamente turmas multisseriadas.

Por outro lado, O IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apontam que apenas os estudantes de 0 a 3 anos com direito acesso a educação não tem o mesmo direito garantido de maneira eficaz pelo o município ou estado. Apenas, aproximadamente, 23% dessa população frequentam a escola. Convivemos desta maneira, com a realidade analfabetismo e ao pouco direito a educação do campo.

Neste sentido, torna-se viável um estudo sobre o currículo e a prática docente para a educação do campo neste povoado de Cajazeiras. Vale destacar que a escola onde essa pesquisa se situou não é de assentamento, mas sim de um povoado rural que alunos de assentamento. Além do mais as escolas do campo possuem a sua singularidade de espaços, educando, educadores e desafios que requerem e precisam ser superados.

Contudo, isso exige da docência e da gestão escolar uma formação adequada para os enfrentamentos da realidade para as quais, talvez, não foram devidamente preparados. Embora o trabalho docente seja tão importante para as escolas de campo de uma comunidade rural que passa despercebidos a aplicação do currículo próprio para se trabalhar com as crianças estudantes camponesas.

É preciso conciliar o diálogo entre os saberes tradicionais dos povos rurais às reflexões ensejadas no pensamento moderno e reflexivo, perpassando pela organicidade desses saberes prévios para se chegar ao caminho para a construção de uma escola do campo mais próxima dos sujeitos.

Evidentemente que visando principalmente compreender, descrever e analisar como se dá o trabalho docente na educação do campo nas perspectivas didáticas do currículo que o referido trabalho de pesquisa se alinhou para este campo da educação voltada para a área rural que abordou as seguintes perspectivas da educação do campo:

Essa pesquisa apresenta a problemática embasada em como se deve ou como se aplica o currículo da educação do campo? Que embora tão importante seja deixado de lado por alguns docentes. Seguimento tão relevante para a metodologia e aprendizagem das crianças de uma escola campestre. Desta forma segue como objetivo geral: compreender a educação do campo no contexto das ações do professor (a) do ensino infantil e fundamental.

O presente artigo teve como foco as professoras do Ensino Infantil e Ensino Fundamental, dos turnos matutinos e vespertinos respectivamente, da Escola Municipal Santa Luzia (EMSL) de Cajazeiras. Essa escola foi escolhida para participar desta pesquisa por estar localizada no distrito rural do município de Macaíba/RN e por ser uma instituição de ensino do e no campo. Atende os alunos filhos de agricultores, trabalhadores rurais e assalariados e pequenos comerciantes, (inclusive de barracas a margem de BR 226), de moradores adjacentes de extensa área rural de sítios, inclusive de assentamento, fazendas e pequenos proprietários de terra.

METODOLOGIA

Atualmente, a EMSL, atende a 310 alunos, (2019) distribuídos nas turmas de educação infantil, ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. No turno da manhã conta com três turmas do infantil e uma do quarto do ano do fundamental I. No turno vespertino conta com seis turmas: Duas turmas do infantil e quatro salas do 1º, 2º, 3º e 5º do ensino fundamental I. No turno noturno funciona com quatro salas de EJA (Educação de Jovens e adultos) do quarto ao nono ano. Esta escola possui um quadro de funcional com trinta e cinco funcionários, sendo dois deles estagiárias do curso de pedagogia.

A pesquisa é de finalidade básica estratégica, com objetivo descritivo e exploratório, também realizada pelo o método hipotético-dedutivo e a abordagem qualitativa. Para o autor Antônio Carlos Gil, (2010) “pesquisas voltadas a aquisição de novos conhecimentos direcionados a amplas áreas com vistas à solução de reconhecidos problemas práticos” são classificadas como básicas estratégicas. E (PESSOA apud VERGARA), propõe que quanto aos fins a “pesquisa exploratória é realizada em área que há pouco conhecimento sistematizado”.

Os resultados da análise dos discursos dos professores realizados em questionários aberto e fechado de uma escola da comunidade de cajazeiras sobre as ações que se fazem necessárias para que a educação do campo aconteça e se torne algo permanente na mesma.

Primeiramente, descreveremos as repostas dispostas no quadro 1, das ações respondidas por dez (10) docentes .Em seguida, analisa-se o quadro 2, sobre o que mudou ao longo desses anos na comunidade rural que atua e a escola do campo levando-se em consideração a opinião de cada professora.

RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO:

Quadro 01: Que ações se fazem necessárias para que a educação do campo realmente aconteça e se torne algo permanente e real na escola que você atua?

Professora - 1	Reconhecer as particularidades no conteúdo do conhecimento das vivências do campo.
Professora - 2	Elaboração de um PPP com a realidade em que os alunos vivem.
Professora - 3	É necessária a união entre escola e família para melhor ampliar o conhecimento da realidade em que vivem.
Professora - 4	É necessário que a educação do campo seja trabalhada de acordo com a realidade do aluno, mostrando que os mesmos podem vivenciá-las junto com toda comunidade escolar.
Professora -5	As ações necessárias são de trabalhar a cultura, a vivência, a realidade do aluno. Respeitar a época das colheitas em os alunos participa com a sua família. Elaboração de um calendário próprio seguindo os critérios lógicos do Projeto Político Pedagógico.

Professora - 6	É necessário que a comunidade escolar e familiar caminhe junta.
Professora -7	São necessárias ações de infraestrutura, produção de materiais didáticos, professores capacitados para fazer a diferença, etc.
Professora – 8	Para que a educação escolar do campo aconteça é necessário o apoio da família junto, realizar o trabalho acontecer.
Professora – 9	Para que a educação do campo aconteça é necessário que a comunidade escolar trabalhe junto para fazer acontecer tudo que está no papel.
Professora – 10	Para que a educação do campo aconteça é necessário que a comunidade escolar e família caminhem juntas. Realizem o trabalho de forma participativa.

Neste tópico temático, preocupamo-nos em descrever e analisar as falas das professoras em suas respostas aos questionários que lhe foram entregues para ser respondidos. Desta forma, problematizamos as ações que se fazem necessárias para que a educação do campo realmente aconteça e se torne algo permanente e real na escola que elas atuam.

Em observação ao quadro I, ficou evidenciada nas respostas das professoras que a participação da família é essencial para um bom desenvolvimento do aluno e possibilidades de construções mais efetivas da pedagogia escolar. Essas falas evidenciou pelo menos cinco professoras p3, p5, p6, p8 e p10.

Para ARROYO (1999, p. 20), uma matriz cultural forte no campo é a celebração e transmissão da memória coletiva, as lembranças, as festas, celebram a história da comunidade, relembram as origens, os traços de sua identidade coletiva. Hoje, mais do que nunca, “o discurso da escola afirma a necessidade de se observar à família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre as ações desses dois agentes educacionais” (NOGUEIRA, 2006, p. 161).

Portanto, a família e a escola se complementam na tarefa e aprendizagem das crianças. Para ROVERE, (2009, p. 158) “as rotinas familiares e escolares precisam incorporar momentos de diálogo e de reflexão”. Portanto, nessa parceria, pais estudantes e professores devam ser conscientes de que cada um tem importância e responsabilidade próprias.

Essa perspectiva também é reforçada pelas p3, p4 e p5, estas reforçam que é necessário se trabalhar a realidade do aluno. Diante disso, vê-se que é preciso considerar a realidade cotidiana dos estudantes, caso seja feita dessa forma, a escola do campo se torna existente.

De acordo com p2, a escola pesquisada precisa da elaboração de projeto político pedagógico que considere a realidade dos alunos da comunidade em que vivem, adequar conteúdos respeitados a cultura local. GADOTTI (1993, p.15) reafirma que “essa preocupação têm-se traduzido, sobretudo pela reivindicação de um projeto político pedagógico próprio, específico de cada escola”.

O diálogo com as famílias versus escola deve buscar a acolher e respeitar as diferenças culturais e estruturas familiares, sem, contudo, perder de vistas seus valores educativos.

Quadro 02: Em sua opinião, o que mudou ao longo desses anos de vida da comunidade rural e a escola do campo?

Professora - 1	O acesso à escola está mais fácil. Existe uma preocupação com o conteúdo do currículo para a educação do campo.
Professora - 2	Apenas a acessibilidade, informações e os direitos como o transporte escolar.
Professora - 3	Professores e alunos do campo estão construindo uma escola capaz de mudar suas vidas, valorizando suas origens como cidadãos brasileiros.
Professora - 4	O aluno hoje passou a ser considerado capaz de aprender, discutir, questionar e realizar seus sonhos e os objetivos. Porque a escola rural também deve ser respeitada tanto quanto as escolas urbanas.
Professora – 5	Percebe-se que os conteúdos estão mais abrangentes. Houve mais movimentos em prol da educação do campo. Os professores estão mais evoluídos no trabalho desta área.
Professora – 6	Todos pelos os mesmos objetivos e projetos e educação de qualidade para todos.
Professora – 7	O que mudou foi o avanço de novas tecnologias, que facilitam o aprendizado dos alunos, a escola rural hoje em dia está mais ampliada com material didático de excelente qualidade:

	computadores para fazer as pesquisas, salas adequadas para os alunos.
Professora – 8	Passou a ser visto com outros olhares, respeito como cidadão que tem direitos a educação.
Professora – 9	O aluno do campo passou a ser visto com outros olhos, um olhar de respeito como cidadão que tem direito a educação seja ela rural ou da cidade.
Professora – 10	Passou a ser vistas com outros olhares, especialmente quanto ao acesso da educação como direitos de todos.

Nesse quadro analisa as transformações presentes ao longo da trajetória de cada professora da escola com suas experiências e ética. Nesse contexto podemos verificar que a professora (P2) diz que mudou apenas a acessibilidade, as informações e os direitos como o transporte escolar. A p1 complementa que o acesso à escola está mais fácil [...]. verifica que alguns direitos já são colocados à disposição para os alunos pertencentes ao campo, como por exemplo, o direito ao transporte, a escola, a alimentação e o acesso ao livro didático.

Como diz a p10, “a escola do campo passou a ser vista com outros olhares, especialmente quanto ao acesso da educação como direitos de todos”. Neste sentido, a Constituição Federativa do Brasil em seu Art. 205, diz

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

.Acreditamos que a educação já vem nessa construção singular. Porém, outros direitos faltam nas comunidades rurais e a escola do campo. Podemos pensar que nessa visão educacional estamos avançando. Na percepção da p7 o que mudou foi o avanço das tecnologias [...], segundo esta mesma professora, as tecnologias facilitam o aprendizado dos alunos. Bem sabemos que a implantação nos currículos da educação do campo possibilita e ajuda atender as necessidades na sala de aula de comunidades rurais.

Em observação a este quadro dois, percebemos que todas as professoras afirmam ter conhecimentos da mudança óbvia e específicas que se propõem na educação do campo, mas pontuam a necessidade e preocupação com o conteúdo e o currículo para atender as especificidades da educação do campo.

Em se tratando das mudanças, a escola do meio rural tem se deparado com desafios e avanços para uma proposta da educação que seja no e do campo. A maioria das professoras garante segundo suas falas, que existam muitos desafios a serem superados para que tenhamos avanços, como sugere a p4 [...] porque a escola rural também deve ser respeitada tanto quanto as escolas urbanas.

Este é um desafio a ser considerado, pois nessa concepção, observa-se a falta de uma educação conforme a uma cultura local, faltam as políticas de reformas e adequações curriculares como afirma a p1 [...] preocupação com o conteúdo do currículo. Aproximação dos currículos as vivências do campo e a elaboração de projeto político pedagógico. Na concepção dessas professoras, essa seria uma forma de levar aos órgãos responsáveis pela a educação do povoado de Cajazeiras o entendimento de que a escola necessita de uma visão mais ampla do campo e de ser menos urbana.

Embora o povoado de Cajazeiras se reproduza numa esfera municipal, estadual e federal, o atendimento as diferenças da diversidade, levando em consideração a prática da educação do campo continua desassistida ou sem ganho de políticas curriculares específicas.

Para ARROYO (1988), p. 17. O projeto de uma educação do campo,

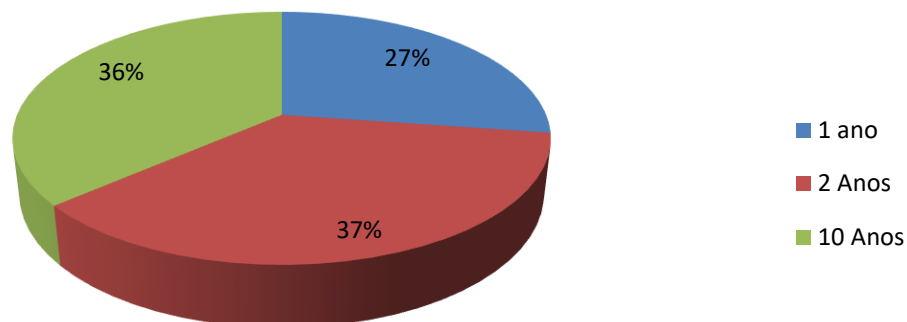
[...], tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia; a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

Como nos faz compreender (SOUZA, 2012) que a população camponesa “tem direito de construir a educação; trata-se do sujeito como sujeito do processo de políticas públicas de educação.

Análise do questionário

Neste item, ressaltam-se os enunciados das respostas dos sujeitos ao questionário fechado aplicado a cada uma das professoras. Nele aborda as discussões sobre algumas questões problematizadas que giram em torno das temáticas do currículo, conteúdos, avaliação, o projeto político pedagógico e atuação dos docentes proposta em sala de aula na educação do campo, como mostra os gráficos a seguir.

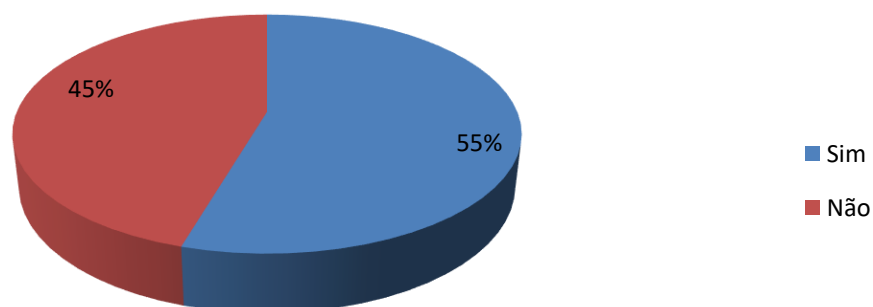
Tempo de atuação na escola



Observa-se no gráfico um que 36% das professoras pesquisadas têm dez anos ou mais do tempo na atuação da escola pesquisada. Isso poderia deixar em posição privilegiada. Porque existe uma determinação recíproca que é preciso considerar nas relações que elas desenvolvem.

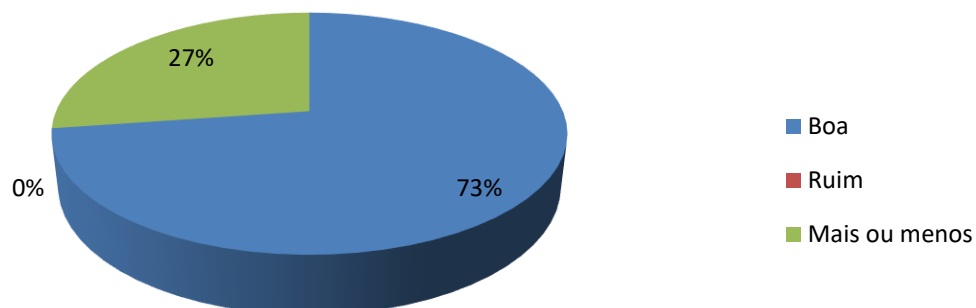
Entendemos que a interação imposta pela a natureza de um trabalho na área rural é muito árdua e pode incorrer em simplificações. Em nosso estudo anterior, verificou-se que é preciso compreender o MST em relação ao movimento de luta do campo.

Atuação na escola rural



Este gráfico demonstra que 55% das professoras atuam somente em escola rural. Ao analisarmos este gráfico, traçamos um perfil desses professores e notamos que muitos possuem apenas experiências em escola rurais, levando-se em consideração que não obtiveram qualquer orientação comparativa entre as escolas urbanas com as rurais.

Avaliação da educação do campo

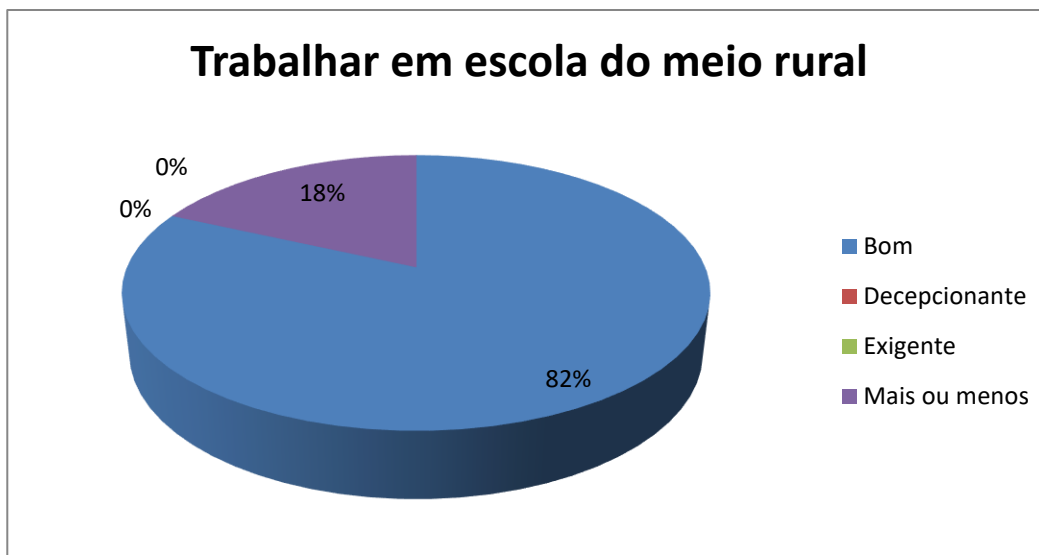


Avaliando a educação do campo segundo este gráfico, percebemos que 73% das professoras pesquisadas, avaliam como boa a escola que trabalha do campo. Mas, 27% demonstraram descontentes com a escola. A avaliação é medida de forma acessível ou ajustável a educação escolar e que deve contribuir para efetivar mudanças na educação e demonstrar a preocupação com as identidades sociais, culturais e a diversidade de currículos do campo.

Para nós, a avaliação tem que ser diagnóstica. Vou avaliar para saber se o que eu planejo está acontecendo. Eu vou avaliar para ver que dimensões estão mais fracas e que tenho que reforçar, Tenho que avaliar para ver se tenho que redefinir a minha prática pedagógica, mas nunca para sentenciar, condenar o educando, reprová-lo (ARROYO, 1999, p. 24).

Desse modo, o autor mostra que, a avaliação deve ser encarada a partir de suas multiplicidades de representação real, da pluralidade dos docentes e de seus discentes, e ainda percebemos, sobretudo; o resgate das diversas modalidades discursivas das mais variadas linguagens e conteúdos que compõem o fazer cotidiano de uma educação do campo.

Trabalhar em escola do meio rural

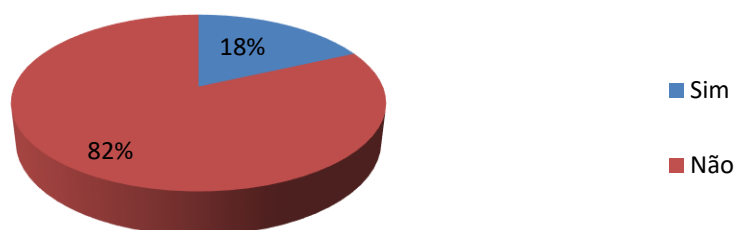


Consta-se neste gráfico, que a maioria dos professores desta escola preocupa-se com o estabelecimento de relações entre os conteúdos curriculares e aspectos da realidade da comunidade local quando diz que 82% dos que responderam o questionário acham bom trabalhar em escola do meio rural. Isto nos possibilita a reflexão sobre a experiência educativa de cada um destes envolvidos.

Por isso, fala-se em uma educação que firme os cidadãos no campo. Neste sentido, evidenciamos que os professores apresentam uma crítica sociológica às questões que emergem no debate da Educação do Campo.

Porém, a necessidade de formação continuada como oportunidade de desenvolvimento profissional desses sujeitos, do efetivo reconhecimento da importância de seu trabalho, de oferecer condições de permanência na sua prática educativa e, por fim, o encorajamento do professor para que seja capaz de prosseguir em atividade tão complexa, como protagonismo no processo educativo, como parte integrante de um processo político mais amplo de lutas emancipatórias.

Cursos relacionado à educação do campo

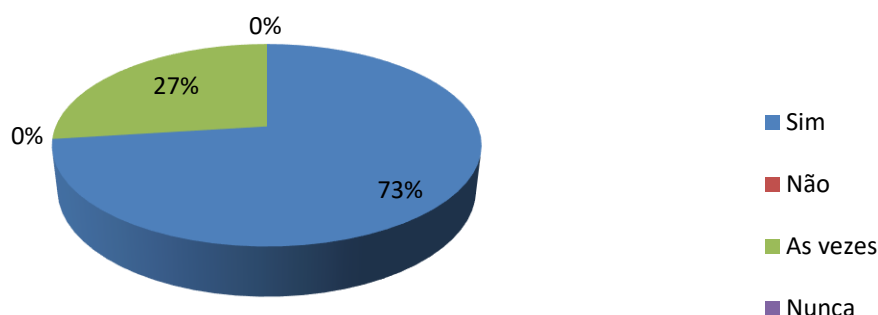


Nestes dados apresenta um panorama negativo quanto a formação dos docentes participantes dessa pesquisa, uma vez que a maioria não possuem alguma formação em nível de educação do campo, pois é possível verificar o número expressivo de 82% de professores que não tem cursos ou graduação nesta área.

Deve-se considerar, neste gráfico, que a maioria dos cursos de formação inicial para estes professores não contempla as especificidades da educação do campo. Diante desse desafio, podemos considerar que é importante uma política de formação para os professores que trabalham nesta tão importante realidade do campo, a educação do campo.

“Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são extremamente precárias”. (MOLINA E FREITAS, 2015, p. 20). Mas é preciso que existam políticas de valorização e de planos de carreira e mais decentes condições de trabalho.

Atividades dentro da sala de aula contempla o aluno que estuda e mora no campo

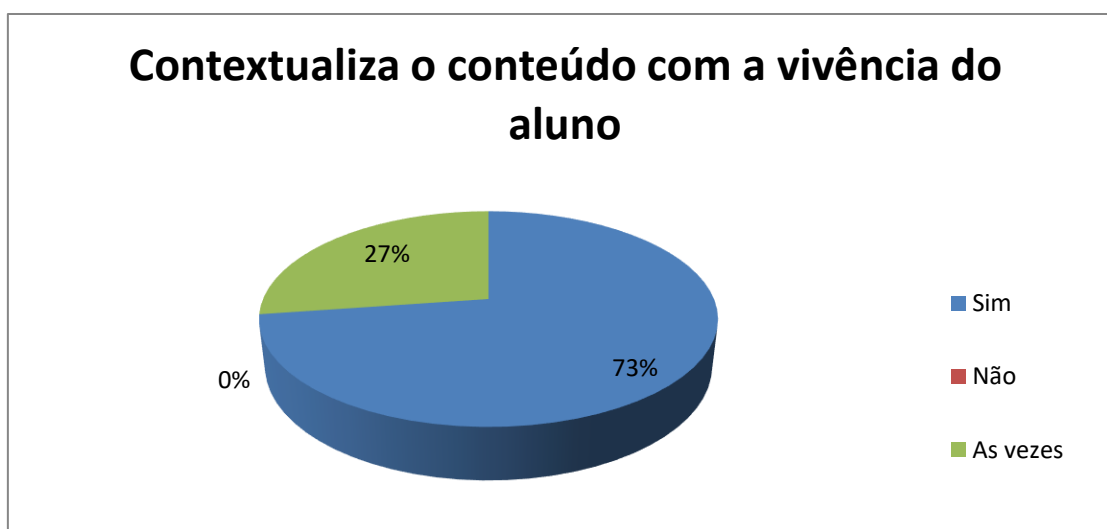


Observa no gráfico que 73% das professoras concordam que as atividades ministradas em sala de aula contemplam as necessidades e realidades dos alunos do campo. E apenas, 27% disseram que ‘às vezes’. Nesse contexto, a escola precisa melhorar a estrutura e mais formação continuada dos docentes com a temática do campo. As escolas do campo não são dos movimentos sociais, são mantidas pelo estado e município, assim precisam ter o mesmo investimentos das escolas urbanas, mas respeitando a cultura local desses alunos.

Sabemos que a formação dos docentes, atualmente, é imprescindível para lidar com as atividades, os conteúdos e demandas que a educação do campo requer, posto que esta seja a natureza da relação humana, ou seja, relação entre docentes e estudantes do campo. Mas, não é só atividades do professor todo o planejamento do currículo tem que estar integrado com a realidade do local da escola.

ARROYO, CALDARTE e MOLINA, (2008, p. 52) esclarece que “atualmente existe quase um vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas”. Nisto prevalece, a busca por uma proposta de reforma curricular diferenciada de ensino, com metodologias mediadas, adaptadas e conteúdos adequados às especificidades do campo.

Neste sentido, a escola do campo precisa fazer parte de um projeto de desenvolvimento contextualizado, visto que, as questões da realidade específica do campo formam uma proposta específica de educação em um currículo adequado e planejado para este fim.



A contextualização dos conteúdos em relação a vivência do aluno campesino é importante, pois é preciso refletir sobre como os professores e alunos constroem o conhecimento e refletem sobre ele, neste constante processo de transformação em busca de novos conhecimentos que se relacionem com o cotidiano e estimulem aprendizagens significantes e que sejam aplicadas a prática do dia a dia. Para tanto, LUCKESI, (2004, p.136), considera que:

Dentro de condições históricas sociais determinadas, os conteúdos escolares são aqueles que decorrem das ciências e, de forma crítica, podem e devem ser transmitidos pelos os professores e assimilados pelos os alunos, de tal forma que adquira instrumentos culturais necessários para a garantia e o desenvolvimento da luta por uma sociedade igualitária para todos os seres humanos.

A partir do gráfico verifica-se que, 73% dos docentes utilizam os princípios pedagógicos que frequentam a educação do campo, a identidade da escola e o aluno do campo, fortalecem as diferenças e contribuem para que saibam valorizá-la, contextualizando o conteúdo com a realidade local, trabalhando com o intuito de articular os conhecimentos científicos e os saberes populares.

Já os demais, os 27% leva-nos a compreender que o ensino aprendizagem não se aparta das ações mecânicas, que não valoriza o cotidiano de seus discentes bem como suas experiências individuais e coletivas. Dessa forma, LUCKESI, (2004) reforça que,

“as convicções são formadas na prática cotidiana, na organização social do grupo, na convivência, na imitação, na meditação sobre os direitos e deveres de cada um dentro do grupo e da sociedade na compreensão e na prática do significado de viver em sociedade”, p. 137.

Percebe-se assim que, a construção e contextualização de conteúdos que nos interessam se dão por meios de relações de convivências estabelecidas entre professores, alunos, no espaço escolar, e depois família e sociedade, respeitando deveres e direitos de cada um nos grupos em que fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou um diálogo com as professoras da educação do campo em uma escola pública no povoado de Cajazeiras, tendo em vista, sua relação com o campo e prática escolar. O estudo permitiu identificar que a educação do campo surgiu

como proposta dos movimentos sociais e populares. Mas, é preciso desmistificar que a escola rural não é dos movimentos, pois são mantidas pelo município e algumas pelo estado, pois quem escolhe professor é o estado ou município, o movimento não interfere nessa escolha. A mesma deu lugar antiga escola rural e se contrapôs a maiores proprietário de terras. Também se articula, respectivamente, com as políticas públicas de responsabilização da educação básica com procedimentos mais expressivos para o currículo. A educação rural se incumbiu de escassez de políticas peculiares ao contexto dos povos que vivem no campo , ao mesmo tempo, os currículos e as práticas foram contidos ao modelo urbano da escola.

De acordo com as professoras as famílias ainda estão ausentes da escola. Para estes docentes é imprescindível mudanças no currículo para promover os saberes necessários à educação e cultura dos estudantes que se encontram nos espaços rurais. A escola do campo sempre foi vista como atraso, onde a desigualdade social é bastante acentuada e a modernidade precária, um lugar onde as pessoas tem baixa escolarização. Além disso, a educação é um direito de todos, como configurado na Constituição Brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo, Marca: Atlas. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, Características da população e dos domicílios: Resultado do universo. Rio de Janeiro. IBGE, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Pesquisa Nacional de educação na reforma agrária. Brasília. DF. Ministério da Educação – 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor)

MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helena Célia de Abreu. Org. Educação do Campo em aberto. INEP – Ministério da Educação. 2011. Disponível em: portal.inep.gov.br/documentos Acesso em: 07/04/2020.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e escola na contemporaneidade**: os meandros de uma relação. Educação & Realidade, vol. 31, núm. 2, julho-diciembre, 2006, pp. 155-169 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Br

ROVERE, Maria Helena Marques. **Escola de valor**: significando a vida e a arte de educar. São Paulo: Paulus, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: proposta e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIALOGANDO COM A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE DENTRO NA ANPED E ENDIPE

Edilane Oliveira da Silva ¹
Michelle Dantas Ferreira ²
Adriane Ogêda Guedes ³

RESUMO

O presente texto pretende dar visibilidade a um recorte da pesquisa de Mestrado em andamento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO). A investigação se enraíza em uma instituição municipal da cidade, por meio de Seminários gestados a partir de dentro da Instituição. Para isso, neste artigo, trazemos o esmiuçar das produções realizadas em dois eventos acadêmicos: ANPED E ENDIPE, para compreender como o conhecimento e as produções sobre uma Formação docente que acontece a partir de dentro e narrada por uma professora-pesquisadora que atua na instituição, vêm sendo compartilhadas. Dialogaremos com a perspectiva de formação a partir de dentro de INBERNÓM (2010) e NÓVOA (1992), dentre outros. A pesquisa ao final nos mostrou que nos anos vasculhados não tivemos textos com a temática específica. Mesmo assim, houve o diálogo com seis textos semelhantes.

Palavras-chave: Formação docente, Formação de dentro, Educação Básica.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento em uma universidade pública federal do Rio de Janeiro, que tem como objetivo principal dar visibilidade aos conhecimentos produzidos dentro de uma Creche municipal, localizada em Copacabana, no referido município, por meio de Seminários gestados coletivamente pelas educadoras da instituição. Foram criados como um espaço potente de escuta, relações dialógicas e compartilhamento de experiências, com intuito de reflexão sobre a práxis docente, em um processo contínuo de retroalimentação prática-teoria-prática.

Conexão formativa a partir de dentro, onde as educadoras produzem conhecimentos coletivos, pois ao nos nutrirmos das experiências do outro, as nossas se expandem. Portanto, aqui trago um recorte dessa pesquisa que ampliou seu olhar ao

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-RJ., laneoliveirasilva@hotmail.com

² Mestranda em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – RJ., michaduda@yahoo.com.br

³ Doutora em Educação da Universidade Federal Fluminense-RJ., adriane.guedes@unirio.br

esmiuçar os trabalhos apresentados e publicados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED) entre os anos de 2009 e 2019 e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), nos anos de 2014, 2016 e 2018, tendo as/os docentes como protagonistas de suas pesquisas, com concepções a partir de dentro, para dentro e para fora (IMBERNÓN, 2010) das instituições.

A Unidade onde a pesquisa cria vida, atende cerca de 150 crianças da Educação Infantil, na modalidade Creche, com faixa etária que varia de 6 meses a 3 anos e 11 meses, distribuídas em 6 turmas. O atendimento é feito em horário integral, com carga horária de 8 horas diárias. O corpo docente é constituído por 23 mulheres educadoras que atuam em diferentes funções: Diretoras, Professoras e Agentes de Educação Infantil (AEI).

Essa pesquisa demonstra resistência e relevância para o campo, ao buscar não dar voz, pois isso as educadoras já possuem, mas escutar e dar visibilidade à produção de conhecimento que reverbera a partir das vivências concretas, cotidianas, oriundas das relações na Unidade educativa. Sabemos que não é tarefa das mais fáceis abrir, esgarçar espaços de formação dentro das instituições, e tampouco externos, por muito motivos, dentre eles: carga horária extensiva, inexistência de políticas que garantam as formações, descumprimento do 1/3 de atividades extraclasse,-etc.

Nesse sentido, Ferreira e Guedes (2020) alertam para as tensões que se intensificaram no campo da formação docente, especialmente, nos últimos tempos, nos mobilizando a ter uma postura crítica, atenta, ativa e resistente frente as políticas deste (des)governo. Deixando um alerta para a tendência do retorno do tecnicismo transvestido de novo, pautado em princípios de produtividade, racionalidade e eficiência. Tendo agora, com a pandemia, cenário propício para a implementação de pacotes prontos, conteudistas.

Imbernón (2010) questiona os modelos de formações continuadas que acontecem em larga escala, externas aos professores, em que sua participação se dá como expectadores, onde lhes cabe ver, assistir e depois replicar, com cursos ministrados por especialistas, “nos quais o professor é um ignorante que assiste seções que o ‘culturalizam e iluminam’ profissionalmente” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Assim, há uma tendência de invisibilizar as experiências em suas pluralidades, deixando de lado “processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Nesse sentido

concordo com ele, uma vez que acredito em processos formativos (MACEDO, 2020) que deem visibilidade às pluralidades de contextos, de experiências, de histórias de vida, por compreendermos que não aprendemos nem nos formamos sem nossa história de vida e cultural.

O autor destaca ainda alguns aspectos de como as mudanças sociais influenciam e/ou podem influenciar na formação docente, abrindo assim, possibilidades de buscar outros modos de vivenciar processos formativos, tais como: o questionamento do professor como transmissor de conhecimento; o desconforto com práticas formadoras que destituem o professor de suas experiências por meio de programas incríveis com especialistas; o não reconhecimento da capacidade dos professores para gerarem conhecimentos pedagógicos dentro da instituição; a compreensão de que a diversidade e contextualização são elementos fundantes na formação.

Tais aspectos fazem com que processos outros possam ser vividos e pensados, como o trabalho coletivo e da colegialidade, outras metodologias de formação, maior autonomia dos professores dentro da instituição. Isso desencadeará “um questionamento de práticas uniformizadoras e potencializará a formação a partir de dentro na própria instituição ou um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 29). O autor, portanto, é enfático em afirmar que para que haja mudança na formação, é fundamental que as professoras/es sejam a mola propulsora, pois são elas/eles que possibilitam e vivenciam, exercem em instituições reais, concretas, com problemáticas específicas. Por isso, faz diferença quando as formações trazem propostas homogêneas, que por não reconhecerem a diversidade, se tornam excludentes, invisibilizadoras, que são para todos e não para cada uma/um, afugentando as pluralidades – ou pelo menos tentando. Assim, é fundamental que juntos, instituições educacionais, sociedade, universidade, possamos buscar outras maneiras de viver a formação, contribuindo para uma sociedade mais plural que se reconheça na diferença e na potência que dela emerge.

Para que aflorem outros modos de formação é fundamental romper, esgarçar, desaprender, o que se concebe como formação, na perspectiva de pacotes prontos, do individualismo, da repetição, da passividade, que foram sendo perpetuadas com formações abstratas (IMBERNÓN, 2010). Imbernón enfatiza ainda, que grande parte das/dos professoras/professores ficam isoladas em suas salas, com pouco espaço para as trocas quanto à sua atuação, ressaltando que quando elas acontecem, é para avaliação, em parceria com pesquisadores em busca de dados, e não como uma comutação, com a

contribuição de conhecimento da própria classe. Por isso, o autor compreende o quão potencializador é o olhar, a reflexão, a observação dos seus pares e ímpares, com trocas coletivas dentro das instituições, pois quando elas existem, as experiências são/podem ser expandidas num processo de compartilhamento horizontal.

Imbernón (2010) problematiza que há muitas formações, mas que poucas foram as mudanças nas práticas, talvez,

Porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39)

Buscar inovação dentro desse contexto não é tarefa fácil, mas é preciso resistir. Mas ainda, é preciso potencializar uma nova cultura formadora, não bastando, portanto, apenas aproximar a formação do contexto de trabalho. É preciso se apropriar de outras maneiras e metodologias, que levem em conta “as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais, [...] as mudanças de relação de poder nas instituições educacionais, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Nóvoa (1991), também partilha dessa abordagem, acreditando que a formação se dá para além dos cursos e conhecimentos técnicos, “mas sim voltada a um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e dessa maneira, (re)construindo permanentemente a identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1991, p. 23). Além disso, o autor reconhece que a educação vive tempos de incertezas e de muita perplexidade, especialmente em relação à formação de professores. Que é perceptível e urgente a necessidade de mudança, mas que se acaba por repetir os mesmos discursos, culminando em práticas esvaziadas. Assim, ele acredita que só é possível se a formação for devolvida às professoras/es, já que entende que foram afastadas/os, e atualmente, ocupam papel secundário, com os especialistas tornando-se protagonistas.

Insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 1992, p. 6)

Assim, propõe que a formação de professores se constitua dentro da profissão, levando em consideração cinco aspectos fundamentais: as práticas, a profissão, a pessoa, a partilha e o público.

Pimenta (2018) concorda quanto à ineficácia dos programas de formação, pois não vem colaborando para mudanças nas práticas docentes. Por não tomarem por base as práticas docentes em seus contextos. Compreendendo que “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores, reelaboram seus os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente, vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2018, p. 22). Dessa forma, propõe ressignificar os processos formativos, a partir da compreensão dos saberes necessários, tendo como ponto central as práticas pedagógicas e à docência escolar.

Tardiff (2010), por sua vez, coloca que os professores “são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”, que seu laborar cotidiano não se configura, apenas, como espaço de replicação dos conhecimentos produzidos por outros, mas que se potencializa como lugar “de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.” (TARDIFF, 2010, p. 237). Assim, conclui Tardiff, que o maior desafio para formação de professores nos próximos anos será criar caminhos para os conhecimentos práticos dentro do currículo.

Com o olhar ampliado para a formação a partir de dentro, compreendendo que ela não só acontece intencionalmente no cotidiano, como também coloca à docência e os docentes no centro da roda, com autonomia de pensamento e ação, sem perder o senso de coletividade e esquecer que esse coletivo compreende também as crianças e suas famílias. Fomos pesquisar na ANPED e ENDIPE as contribuições sobre o tema para alicerçar a nossa pesquisa e compreender como o tema se situa nos meios de produções acadêmicas. Para isso, o recorte temporal na ANPED foi de dez anos, iniciando em 2009 por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Já no ENDIPE, abrangeu os anos de 2014, 2016 e 2018 por conta de dificuldades técnicas com os arquivos de 2010 e 2012. Como chaves de busca foram utilizados os termos: formação em serviço, formação de professores em exercício, formação em lócus, formação dentro da escola, formação colaborativa, formação a partir de dentro e formação em contexto, que poderiam aparecer no título, palavras-chave ou indicadas nos resumos.

Nos eventos destacados, 25 textos foram selecionados por terem alguma aproximação com o tema – 8 da ANPED e 17 do ENDIPE. Considerando como temática específica uma perspectiva de formação construída coletivamente e contada por uma/um participante de dentro, não foram encontrados textos semelhantes em ambos os eventos. No entanto, optamos por dialogar com 6 textos pela problematização que trouxeram acerca da formação em suas diversidades, nos dando a perceber como a temática está sendo disseminada no campo.

A pesquisa nos mostrou que não temos pesquisas narradas por professoras/es a partir de dentro das instituições em uma perspectiva dialógica coletiva, e ainda sendo visibilizada por uma/um dos participantes. Outro fator relevante que nos remexeu foi a questão da invisibilidade daqueles que vivenciam e propiciam fios para que a formação se torne de fato significativa, que são as/ os professoras da Educação básica. Onde estão os professores-pesquisadores? Qual lugar ocupa, na academia, os seus conhecimentos?

METODOLOGIA

Ao mergulhar nos diálogos com os interlocutores que se debruçaram sobre a temática da pesquisa, observamos a diversidade de termos para se referir a formação a partir de dentro das Unidades educativas (IMBERNÓN, 2010). Dentre elas: formação em serviço, formação em contexto, formação em lócus, formação de professores em exercício, formação colaborativa, formação dentro da escola. Diante dessa complexidade, e buscando compreender as aproximações e distanciamentos possíveis, é que entendo ser necessário para essa pesquisa, conhecer o que vem sendo produzido, pensado, vivido, sobre a formação de professores. Já que os “estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167 apud VIDAL, 2020, p. 91). Ressalto aqui que nessa tentativa de percorrer caminhos diferentes dos que estão postos em uma pesquisa formalista (CONELLEY; CLANDINI, 2015), busco nessa imersão, compreender quais experiências de conhecimento vêm sendo compartilhadas e como me ajudarão a entender a experiência que busco refletir e analisar.

A escolha dos supracitados dois espaços de produção de conhecimento, se deu por sua relevância no campo da Educação e pesquisa, especialmente, na formação docente. O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino se destaca como um evento

bianual em nível nacional, que se configura como um local rico de trocas entre professores e pesquisadores, tendo como característica a franca circulação de ideias e a democrática apresentação de diferentes posições teóricas (MONTEIRO, 2016). Sendo também, um evento com maior possibilidade de encontro com interlocutores da Educação Básica, haja vista a multiplicidade de trabalhos compartilhados como pesquisas, ensaios, artigos, relatos de experiências. Outro fator importante, é que em suas normativas, alguns trabalhos deverão ter, obrigatoriamente, um/a professora/or da Educação Básica. A ANPED foi escolhida por ser o maior encontro de pesquisadores no campo científico.

Na difícil tarefa de começar, coloco como recorte temporal 2009-2019. A escolha por iniciar a pesquisa por 2009 se dá por conta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento que traz direcionamentos e especificidades quanto à formação dos professores desta etapa da Educação. Para a busca nos anais dos encontros utilizamos os termos: formação em serviço, formação de professores em exercício, formação em lócus, formação dentro da escola, formação colaborativa, formação a partir de dentro e formação em contexto, que poderiam aparecer no título e/ou palavras chaves, com a possibilidade de ampliarmos para leitura dos resumos, pois em alguns trabalhos não era possível identificar a temática central dos textos.

Ao pesquisar no ENDIPE houve dificuldade no acesso aos arquivos, por conta de diferentes formatos de organização: ebooks, arquivos em CD-ROOM, PDFs. A organização fica a critério dos proponentes do evento, que a cada edição é sediada por uma Universidade Federal do Brasil. Outra adversidade, é que embora a escolha tenha sido pelos Eixos e subeixos definidos no evento, que especificam o prisma pelo qual a formação docente será mirada, os arquivos se apresentavam reunidos apenas partir dos Eixos, sem nenhuma divisão de subeixos, em alguns deles, se fazendo necessário olhar todos os trabalhos dos Eixos selecionados. Por isso, a menção será feita apenas aos Eixos. Esse movimento meticoloso, de olhar para cada um dos trabalhos consultados possibilitou um diálogo com diferentes olhares que se dedicaram a pensar à formação, mesmo que a quase totalidade não tivesse o pesquisador, falando de sua pesquisa, a partir de dentro de uma proposta coletiva.

Para selecionar os textos pesquisados, foram estruturadas tabelas para leitura dos textos posteriormente. Se faz necessário também, sinalizar que encontramos dificuldades para acessar alguns arquivos, especialmente os dos anos de 2010 e 2012 e

por isso, não trazemos suas contribuições no texto. Em 2014, na sua XVII edição do ENDIPE realizada no Ceará, os textos foram apresentados como e-books, tendo como tema central “A Didática e a prática de ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade”. Selecionamos os livros I e II, os quais traziam sua relação com a instituição educacional e a formação de professores, respectivamente. Inicialmente de um total de 239 selecionamos dez textos, mas após uma leitura mais atenta, apenas três se aproximaram da temática pesquisada. Em 2016, o encontro foi realizado em Cuiabá com o tema “Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira”, contou com textos organizados em um grande documento em PDF. Os Eixos II e III – “Didática, profissão docente e políticas públicas” e “Didática e prática de ensino nas diversidades educacionais” – foram pesquisados, e dentre 193 textos foram selecionados dois trabalhos. Em 2018, na Bahia, com o tema: “Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade”, selecionamos cinco trabalhos dos Eixos II e III de um total de 626, porém destes, apenas um dialoga com o tema pesquisado.

O evento da ANPED até 2013, acontecia em formato de Reunião Anual. Nos anos de 2009 e 2010, em Caxambu/MG, 2011 em Natal, 2012 em Porto de Galinhas/ Recife e 2013, em Goiás. A partir de 2013 ano passa a ter Reuniões Nacionais bianualmente e Reuniões Regionais, que se intercalam com a primeira. As pesquisas foram realizadas nos Grupos de Trabalhos (GTs) 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos – e 08 – Formação de professores. Nos oito anos pesquisados, em ambos os GTs, selecionamos um total de 8 trabalhos no GT 08 – quatro pôsteres e quatro trabalhos completos – e dois pôsteres no GT 07, para leitura completa. Destes, apenas um, de 2019, será considerado por ter temática próxima à pesquisada.

Sendo assim, dialogarei com 7 textos, que apesar de não focarem na temática da formação na perspectiva da/do docente e é proposto pelo coletivo que atua no espaço educacional, trazem aspectos relevantes sobre o olhar da/do pesquisadora/dor sobre o campo da formação, ampliando nossas perspectivas acerca dos processos e dialogando com elementos com os quais nos deparamos em nossos percursos formativos e em nossas práticas pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a temática específica, em uma perspectiva de formação construída coletivamente e contada por uma/um participante de dentro, não foram encontrados textos semelhantes dentre os -seis selecionados no ENDIPE e um na ANPED. Contudo, entendo ser importante dialogar com eles, já que problematizam a questão da formação a partir de dentro, em suas diversidades, nos dando a perceber como essa temática está sendo disseminada no campo.

Assim sendo, dialogarei com as pesquisas de Neusely Fernandes Silva Speakes, intituladas: “Formação colaborativa de professores em serviço: “Jam um caso de sucesso” (2014), “Formação colaborativa de professores em serviço: uma possibilidade de construção democrática” (2016) e a “Formação de professores como uma narrativa de rebeldia” (2018). Tais textos apresentados no ENDIPE mostram o caminho percorrido pela autora em sua própria formação, pois eles são, respectivamente, síntese da pesquisa de Mestrado, do Doutorado em andamento e por fim, da conclusão do Doutorado.

Speakes (2014, 2016, 2018), apresenta uma experiência de formação contínua em serviço em uma Escola Municipal em Vitória/ES, que foi reaberta por reivindicação da população. Com a reabertura, a população, em conjunto com a Secretaria de Educação, iniciou a construção de um projeto coletivo de Educação. A autora teve dificuldade para compreender como se dava a formação, pois não havia documentação nem registros do processo de construção coletiva, por isso, teve como foco as narrativas (depoimentos) das pessoas, dos profissionais da escola e moradores da região. O estudo na escola foi a mola propulsora, o elemento fundante para todos que ali faziam parte, tanto que a escola se mobilizou e organizou-se para isso.

A escola pediu autorização e garantiu pagamento de horas extras para que a formação, o estudo dentro da escola acontecesse. As reuniões, no início, aconteciam duas vezes por semana. Há uma preocupação de ter “individualismo, substituído pela colaboração e colegialidade” (SPEAKES, 2014, p. 11), “os profissionais da escola partilhavam suas experiências, suas angústias e seus resultados, planejavam coletivamente novas ações e cada um dava a sua contribuição de especialista para a construção de um corpo profissional.” (SPEAKES, 2014, p. 11). Ao retornar à escola, Speakes (2018), relata que a escola passou a sofrer pressões para aderir aos programas institucionalizados pela Secretaria de Educação, com o intuito de padronizar e controlar as reuniões de professores. Tal atividade ficou ameaçada. Nesse período posterior ao abordado na pesquisa de Speakes (2013), a instituição adquiriu maior destaque por

conta de ações contra a Prefeitura e em defesa desse projeto coletivo. Ações estas que destoavam da educação municipal com a participação da comunidade e que geraram para a escola a fama de “combativa” e “rebelde”. Dessa forma, foi a singularidade e a força do coletivo da escola que permitiram a continuação dos projetos, mesmo contra a administração municipal.

Nesse cenário de resistência, a formação na escola continuou acontecendo uma vez por semana. Speakes (2018) constata a coesão do grupo sem renunciar à individualidade, pois eram livres para expor suas ideias e opinar sobre todos os assuntos. Juntos, tentavam tomar o seu próprio caminho, exercendo certa autonomia. A equipe da escola fez alterações na sua organização curricular, sistema de avaliação, organização do espaço físico, o que desagradou a administração municipal. Essa pesquisa traz uma experiência da força da coletividade de um grupo coloca em prática a formação dentro da escola com seus pares, numa constante reflexão da práxis. Criando currículos que atendam às necessidades daquela escola naquele contexto, por meio de trocas de experiências. Vejo a beleza com que a pesquisadora esmiúça uma experiência em sua continuidade, que com tempo demonstra a força, a resistência de um grupo que se forma nas entranhas da escola

O texto selecionado de Ana Lucia Borges e Roberta Stangherlim (2014), intitulado “O papel mediador da Gestão escolar na Formação continuada em serviço de docentes da Educação Infantil” apresenta um estudo sobre o papel do gestor escolar como mediador do processo de formação continuada em serviço da Educação Infantil, tendo como foco uma experiência de intervenção do diretor da escola com a proposta de socializar/compartilhar os trabalhos realizados com as crianças por meio de pôsteres. As autoras discutem o papel da gestão e seu compromisso com as questões pedagógicas, que vão além do administrativo e burocrático. Supondo que ao assumir “a dimensão pedagógica pode reorientar práticas” (BORGES; STANGHERLIM, 2014, p.2). Assim, a gestão buscou “criar condições de diálogo com e entre os profissionais da escola”, sendo necessário para sua realização, a pesquisa, a troca e o estudo coletivo.

O texto intitulado “Trabalho docente e formação em serviço na perspectiva de professores ingressantes na rede municipal do Rio de Janeiro. ”, de Maria das Graças C. de Arruda Nascimento (2014), busca compreender como os professores iniciantes na profissão, atuando no Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 e 2012, vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. O texto é derivado de uma pesquisa maior, intitulada “O trabalho docente e a

aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira”, pesquisa realizada com 81 professores e os que atuavam no nível central. Os recortes analisados das entrevistas buscavam discutir os processos de inserção profissional e as propostas formacionais a eles dirigidas. A autora se ancora em vários autores para problematizar a questão da inserção profissional e sua socialização (DUBAR, 1997; HUBERMAN, 2000; TARDIF; RAYMOND, 2000), enfatizando, especialmente com Nóvoa (2006) o descuido que temos com os ingressantes na profissão. A autora salienta que estudos sobre a escola têm demonstrando que um ambiente que encoraje, acolha e valorize o profissional, se torna um ambiente fecundo de trocas coletivas. Portanto,

Possuir um espaço coletivo de trabalho, onde os professores têm a oportunidade de estar em contato com seus pares para estudarem, refletirem sobre suas práticas, buscarem, coletivamente, soluções para os problemas encontrados e construir um projeto coletivo, tem sido considerado como um importante fator de desenvolvimento profissional. (NASCIMENTO, 2014, p. 5)

Contudo, no decorrer da pesquisa, a autora ressalta que os professores relatam que são poucas as formações ofertadas pela Rede, e quando elas existem, geralmente quem vai é o Coordenador Pedagógico, devido à inexistência de estratégias para que o professor se ausente. Busca também compreender como os professores percebem as estratégias de formação dentro das escolas, com espaço garantido pelo Município, como os Centros de Estudos². Poucos profissionais concebem esse espaço como uma ação formativa, “ora pela escassez desses momentos, ora pela maneira como são geridos” (NASCIMENTO, 2014, p. 10). Assim, para a autora os depoimentos reforçam, em alguma medida, “a ausência de uma política pública voltada para o fortalecimento das ações formativas dentro das escolas” (NASCIMENTO, 2014, p. 11)

Eliane Guimarães de Oliveira (2016), com o texto “A formação continuada no contexto escolar: o que revelam os professores?”, busca ouvir os professores de uma Escola Municipal da Bahia, com intuito de compreender suas concepções e conceitos sobre a formação continuada de professores dentro da escola. Trazendo como principais referenciais o estadunidense Donald Schön (1992) e o canadense Maurice Tardiff (2010) que colocam a importância da formação no contexto de atuação dos docentes, considerando-os como produtores de saberes. Ambos, compreendem que a formação continuada é um ótimo espaço de estudo, sendo fundamental para o aprimoramento da

² Os dados foram acessados no site da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

prática pedagógica, mas que é preciso sistematizar esses espaços de trocas, com temas que afligem o cotidiano. Enfatizam também, que é “importante contar com a participação de especialistas/pesquisadores da área para acrescentar conhecimentos e orientar a construção de novas práticas.” (OLIVEIRA, 2016, p. 3). A pesquisa considera importante a revisão das formações continuadas dentro da escola, especialmente, por precisarem de tempo, espaço e organização para que sejam significativas e possam reverberar na práxis.

Vania Finholdt, Cristina Spolidoro Freund (2016) com o texto “Formação continuada na escola: possibilidades e limites na política educativa performática” analisam a formação continuada dentro de uma escola de primeiro segmento do município do Rio de Janeiro, buscando compreender as estratégias para que a formação aconteça, tendo como campo, os Centros de Estudos. As autoras destacam o papel central da Coordenadora Pedagógica, que tem a função de equilibrar as formações continuadas dentro da escola, com as metas estipuladas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), especialmente, na gestão do então Prefeito Eduardo Paes. Os encontros contavam com a assessoria da Fundação Nacional do Livro infanto-juvenil (FINILIJ), sendo o prêmio para a escola que ganhou um concurso realizado pela SME em parceria com o Instituto C&A e uma pessoa convidada pela gestão da escola e os docentes, e reunidos numa relação dialógica – comunicativa (FREIRE, 1980), na qual, em conjunto refletem, questionam e ampliam suas experiências. Dialoga com Tardiff (2004) sobre os saberes experienciais.

Com intuito de compreender como as professoras percebem a formação em contexto, as autoras Luciene Batista e Denise Silva Araújo (2019) por meio do texto “A formação em contexto da Educação Infantil da rede Municipal de Goiânia: em busca de práxis”, pesquisa na formação em contexto em dois Centros de Educação Infantil, realizando entrevistas e questionários com quatorze professoras. Compreendem essa formação como aquela que se refere às práticas, tendo como ponto central a problematização das práticas pedagógicas, por meio do trabalho colaborativo dos profissionais que partem do processo educativo, utilizando do diálogo e da reflexão, dimensões primordiais para que possam ressignificar sua práxis.

Assumem no texto o conceito de práxis pedagógica “entendida como a prática pensada, refletida que leva a uma outra prática, modificada, transformada, por meio de sua teorização” (BATISTA; ARAÚJO, 2019, p. 02). As professoras que contribuíram com a pesquisa apontam algumas questões para que a proposta se efetive: necessidade

de tempo específico para a reflexão, sem atravessamentos de outros assuntos (burocráticos) e a falta de profissionais nas Unidades para que o professor se ausente. Compreendem a importância de teorizar sobre a prática, fugindo do praxismo.

Considerando a temática específica da minha pesquisa, uma perspectiva de formação construída coletivamente e contada por uma participante de dentro, não foram encontrados dentre os textos selecionados pesquisas semelhantes. Contudo, entendo ser importante dialogar com esses textos, já que problematizam a questão da formação a partir de dentro, em suas diversidades, nos dando a perceber como esse tema vem sendo disseminado no campo e destacando concepções que me auxiliam a abordar meu foco de pesquisa.

Refletindo mais profundamente, em diálogo com os sentidos desta pesquisa que busca olhar para as potências das experiências – que acredito serem fundantes na formação docente –, me causa estranheza trilhar um caminho com viés mais clássico, que se configura como “revisão de literatura”, “estado da arte”, “revisão bibliográfica”, por conta da formatação a que me remete. No entanto, o que importa aqui é a maneira, e não a forma como essas pesquisas nos dão a ver sobre a formação docente. Nesse sentido, observamos que as pesquisas se configuram em uma perspectiva que categoriza, analisa, quantifica, utiliza a linguagem impessoal, mesmo quando fala de suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar diálogo a partir da revisão de literatura no ENDIPE e na ANPEd, percebemos a escassez de pesquisas na qual a/o professora/or investigue sua prática, compartilhe os seus saberes. Em sua maioria são pesquisadoras/res que vão às escolas de Educação Básica para realizarem pesquisas, falando por quem atua nesses espaços. Por um lado, isso demonstra uma maior aproximação entre escolas e Universidades, interlocução fundamental na produção do conhecimento. Por outro, essas pesquisas enfatizaram que não há políticas públicas que garantam espaços de troca dentro das Unidades, no coletivo, mesmo que tenham garantias na legislação. Buscar estratégias para que esses momentos formacionais se realizem, fica então, a cargo da gestão. Diante disso, questiono-me: qual lugar ocupa a formação nesses espaços?

REFERÊNCIAS

ANGELO, Vania Finholdt; FREUND, Cristina Spolidoro. Formação continuada na escola: possibilidades e limites na política educativa performática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., Cuiabá, 2016. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N°. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em: 29 jul 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

BATISTA, Luciene; ARAÚJO, Denise Silva. A formação em contexto na Educação Infantil da rede municipal de Goiânia: em busca da práxis. In: REUNIÃO NACIONAL CIENTIFICA DA ANPED, 39., Niterói, 2019. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2109. Disponível em: http://anais.anped.org.br/39reuniao?_ga=2.93971614.2067806532.15958261221601348853.1595826122

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. Formação sem fôrma: a singularidade do processo de ser professor da Educação Infantil. **Revista Educação PUC**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan.-abr. 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACEDO, Roberto. **Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes.** Congresso Virtual UFBA. Canal da TVUFBA no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=UD0KrPkHBiY>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

MONTEIRO, Silas Borges. Texto de Apresentação do Endipe 2016. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, no contexto político: cenas da Educação brasileira. 18. Cuiabá, 2016.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. Trabalho docente e formação em serviço na perspectiva de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17. Cuiabá, 2014. **E-book.** Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2014. .ISBN: 978-85-7826-293-8.

NÓVOA, Antonio. “Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” In: STOER, S. (Org.). **Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem Pluridisciplinar**. Porto: Afrontamento, pp. 59-130, 1991.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães. A formação continuada no contexto escolar: o que revelam os professores? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., Cuiabá, 2016. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SPEAKES, Neusely Fernandes Silva. Formação colaborativa de professores em serviço: Jam um caso de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Ceará. **E-book**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2014. ISBN: 978-85-7826-293-8.

SPEAKES, Neusely Fernandes Silva. Formação colaborativa de professores em serviço: uma possibilidade de construção democrática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18., Cuiabá, 2016. **Anais...** Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2016. ISSN 2177-336X.

SPEAKES, Neusely Fernandes Silva. A formação de professores como uma narrativa de rebeldia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., Bahia, 2018. **Anais...** Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIDAL, Andressa Farias. **Avaliação, organização escolar em ciclos, e reprovação: a visão dos estudantes**. Rio de Janeiro, 2020, 211p. Brasil. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.



DOCES OU TRAVESSURA? DA INDISCIPLINA À INTERDISCIPLINARIDADE: UM RELATO DE PESQUISA ATRAVÉS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE OBSERVAÇÃO

Dário Xavier de Lima Júnior ¹
Isachalem Lima de Souza ²
Kelly Cristina Nunes Carneiro Mendonça ³

RESUMO

Em uma observação de uma aula numa turma de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, surgiu, em nós, uma inquietação quanto à indisciplina dos alunos dessa turma, e nas ações que a professora fez a fim de minimizá-las. A expressão: “Tia, é hoje? Doces ou travessuras?”, foi o ponto de partida desta pesquisa. A partir de uma abordagem qualitativa, em que se utilizou da observação, conversas informais, e de uma revisão da literatura a fim de se obter o aporte teórico necessário em Boaniri (2013); Betcher (2018); Almeida (2020) sobre a indisciplina na sala de aula, e em Girotto (1996) e Raymundo (2013) no tocante à importância da observação no Estágio Supervisionado para a formação docente, esta pesquisa teve por objetivo compreender quais as relações que a prática da observação, realizada em aulas de uma turma em processo de transformação de atitudes e valores, estabelece com a formação docente. Como resultados principais encontramos que, através de ações simples, é possível sondar quais são as inquietações e os motivos que levam à indisciplina em sala de aula, elaborar estratégias para mitigá-las, e, dessa forma, avançar na interdisciplinaridade, na motivação dos alunos e professores, e, com efeito, no desempenho do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e matemática, desenvolvendo a empatia conforme preconiza a competência geral nº 9 da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Palavras-chave: Indisciplina, Interdisciplinaridade, Observação.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado II representa um momento em que o graduando tem a oportunidade de vivenciar, *in loco*, a prática docente de um profissional da área. Dessa forma, ao observar o papel de professor, o estagiário mergulha no universo do ambiente escolar, aplicando todo o aprendizado acumulado nas disciplinas e assim tornando

¹ Mestrando em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), darioxavier.junior@gmail.com;

² Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná – (UNOPAR), isachalem24@gmail.com;

³ Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Brasil de Ensino – (IBRA), kellycristinanunes@hotmail.com;

possível a emergir novas percepções de atuação e contribuições ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse interim, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma exigência preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Isto posto, o estágio proporciona experiência entre o dialeto da teoria e prática, e, dessa forma, o faz indispensável como um importante instrumento de formação docente. Gomes (1992) ressalta que o objetivo é fazer com que princípios da ciência estudada sejam aplicados na prática cotidiana e não é possível aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável. Sobre isso, Pérez Gomes (1992, p.98) que melhor descreveu esta concepção:

Os currículos são normativos, com a seqüência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um *practicum*, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada. Dentro da racionalidade técnica o desenvolvimento de competências profissionais deve colocar-se, portanto após o conhecimento científico básico e aplicado, pois não é possível aprender competências e capacidades de aplicação antes do conhecimento aplicável.

Neste contexto a questão teórico-prática da disciplina Estágio Supervisionado tornou-se objeto de estudo e de projetos de diferentes autores (Azevedo 1980; Candau & Lellis, 1983; Carvalho, 1985; e outros) que propõem sob diferentes formas a unidade entre teoria e prática. Estes autores denunciavam que as orientações do estágio eram dirigidas em função de atividades de programas *a priori*, sem que tenham surgido das discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula, da escola e da comunidade. Para eles o conhecimento da realidade escolar através dos estágios deverá favorecer as reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, que possibilite a reconstrução ou definição de teorias que sustentem o trabalho do professor.

Dessa forma o estágio de observação se passou em uma turma de 4º ano de uma escola pública situada em um município paraibano, turma essa formada por alunos antigos da escola e que há muito fora estigmatizados como indisciplinados pela comunidade escolar, e que se encontra em processo de reeducação, apresentando bons resultados em comportamento e participação nas aulas. Sobre isso, Giroto (1996) pontua que a observação tem sua essência pautada no ato de observar determinados fenômenos com o objetivo de entender e compreender as ações e as práticas educativas dentro de uma sala de aula.

Com isso a intenção foi realizar uma dialética entre a teoria aprendida no curso de Pedagogia e, num primeiro momento, compreender quais sejam as práticas pedagógicas adotadas e observadas, a fim de estabelecer uma relação sistêmica entre teoria e prática, que, com efeito, subsidia-se novas reflexões. No entanto, no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia é possível desenvolver nos futuros docentes habilidades que visem mitigar a indisciplina em sala de aula.

Soma-se a isso a ideia de que a indisciplina, caracterizada pela ausência de regras e limites em sala de aula, é um dos principais fenômenos que está presente dentro do cenário escolar (BETCHER, 2018). É importante destacar que os problemas de aprendizagem voltados a leitura e escrita comprometidas, fragilidades em resolução de problemas matemáticos simples, já não são considerados os únicos problemas de queixas nas escolas (BOARINI, 2013), a indisciplina muitas vezes surge como fator que inviabiliza o fluir de todo um processo educativo.

Para além disso, seja reclamações no tocante à “desatenção, conversas paralelas dos alunos durante as aulas, agressões verbais ou física entre os colegas, o atraso na entrada e a pressa para sair das escolas”, tem sido os principais entraves encontrados pelos professores (BOARINI, 2013, p.124). A motivação dessa problemática independe de classe social, nacionalidade, endereço, caráter de ensino (público ou privado), ou da metodologia que a instituição venha a adotar (BOARINI, 2013).

Nesse contexto, Boarini (2013) destaca que o comportamento disciplinado não deve ser compreendido como um padrão, a autora destaca que:

“[...] a disciplina exclusivamente “regulamentadora” pode impedir a criatividade. Assim, por exemplo, “as regras do futebol não só regulamentam, mas possibilitam o jogo. As regras e proibições no trânsito não visam impedir o deslocamento de veículos, mas ajudá-los”. Se, por outro lado, nenhuma norma for atendida e cada qual fizer a sua maneira, seguramente esse será o caminho mais indicado em direção ao caos.

Um outro ponto destacado por Almeida (2020) é que uma das causas que gera a indisciplina na sala de aula é a falta de motivação dos alunos. Sobre esse aspecto, Amado (2000), diferencia três tipos de alunos, (AMADO, 2000 apud ALMEIDA, 2020, p. 8)

Obrigados-satisfeitos: são aqueles que se conformam com as exigências da escola e aderem às regras impostas pelas instituições;
Obrigados-resignados: são os encaram a escola como um mal menor a que não podem fugir. A maioria se adapta ao sistema tentando tirar partido da situação e seu maior objetivo é passar de ano;

Obrigados-revoltados: são os inconformados. Estão sempre na defensiva e têm históricos de conflito nas instituições que frequentam. Eles normalmente são os protagonistas dos casos mais graves de indisciplina.

Dada a natureza particular que a indisciplina possui – no sentido de que ela está presente das maneiras mais diversas nas escolas, e, por conseguinte, nas salas de aulas – os professores não têm em sua formação acadêmica o preparo necessário para geri-la, sendo, portanto, necessário que ele desenvolva estratégias próprias para a turma em que ele atua (ALMEIDA, 2020).

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é compreender quais as relações que a prática da observação, realizada em aulas de uma turma em processo de transformação de atitudes e valores, estabelece com a formação docente. Para tal foram atendidos os seguintes objetivos específicos: (a) identificar na literatura quais os vínculos existentes entre a técnica da observação e a sua importância na formação dos futuros professores (b) Analisar as ações desenvolvidas pelo docente da turma e a comunidade escolar no tocante a reestruturação da disciplina e participação dos alunos; (c) compreender, na prática, as possibilidades existentes de ensinar numa abordagem efetivamente transformadora e interdisciplinar em meio aos desafios da indisciplina.

Foi possível perceber que a estratégia principal do docente da turma em reservar um dia surpresa da semana para retribuir com doces e guloseimas para toda a participação e disciplina que a turma pudesse apresentar fora apenas um ação emergencial e que acabou por permitir novas oportunidades de articular saberes matemáticos e do português, em meio a um trabalho cooperativo e interdisciplinar, tal fato só corrobora com GIROTTO (2013, p.4) ao afirmar que: “São todos elementos que a formação estritamente acadêmica não possibilita aos futuros professores e professoras conhecerem, revelando assim o potencial da experiência de estágio na construção dos saberes necessários à formação docente”.

Conclui-se que quando a prática pedagógica surge como uma ação desafiadora é preciso está respaldado na perspicácia de um ensino possível, ensino esse que quando parte da realidade de seus educandos, ainda que essa, de início, exija uma troca, não só se alcança nossas possibilidades mas as ultrapassa, conquistando novas fronteiras de diálogos entre a disciplina e as disciplinas, tal fato deve ser sempre observado e compartilhado, em favor de uma educação transformadora da realidade que a cerca.

METODOLOGIA

A fim de que fosse atingido o objetivo geral desta pesquisa, escolhemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando um estudo de caso, através da técnica de observação que fora permitida a partir do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. Para que se atingisse aos objetivos específicos, foram realizadas ações que estão contempladas no Quadro 1.

Quanto ao *lôcus* de pesquisa, escolhemos a turma do quarto ano dos Anos Iniciais em escola paraibana, uma vez que quando nos apresentamos à Gestora da Escola, fomos direcionados para essa turma. Essa sala de aula conta com 23 alunos, distribuídos entre ambos os sexos e com idade que variam entre 09 e 14 anos de idade.

Essa escola atende a alunos de Ensino Fundamental e Médio de uma comunidade carente, funciona nos turnos da manhã e da tarde, possui 134 funcionários distribuídos entre professores, diretores e vice-diretores, secretários, vigilantes, auxiliares de serviços gerais, coordenadores administrativos e pedagógicos, dentre outros.

Quadro 01 – Procedimentos Metodológicos

Objetivos Específicos	Procedimentos
1. Identificar na literatura quais os vínculos existentes entre a técnica da observação e a sua importância na formação dos futuros professores.	Revisão da Literatura a partir das bases de dados a <i>Scielo</i> , <i>Spell</i> , <i>Google Acadêmico</i> e <i>Periódicos da Capes</i> (Teses e Dissertações).
2. Analisar as ações desenvolvidas pelo docente da turma e a comunidade escolar no tocante a reestruturação da disciplina e participação dos alunos.	Observação direta realizada em sala de aula.
3. Compreender, na prática, as possibilidades existentes de ensinar numa abordagem efetivamente transformadora e interdisciplinar em meio aos desafios da indisciplina.	Observação direta realizada em sala de aula, e os resultados dela à luz da literatura encontrada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Essa pesquisa foi realizada entre os meses de fevereiro e março do ano de 2020. Cabe ressaltar que, enquanto estagiários, não encontramos nenhuma resistência por parte dos profissionais em que permitisse o andamento da observação, e, por conseguinte, dessa pesquisa.

Uma vez iniciado o Estágio Supervisionado, observamos que nessa turma existia uma indisciplina sistêmica. A partir desse ponto, optamos por tornar essa temática a

principal norteadora dessa pesquisa. Para além disso, a forma com a qual a professora responsável lidou com isso, e, a forma com que ela solucionou tal questão também teve grande relevância para a concepção desta.

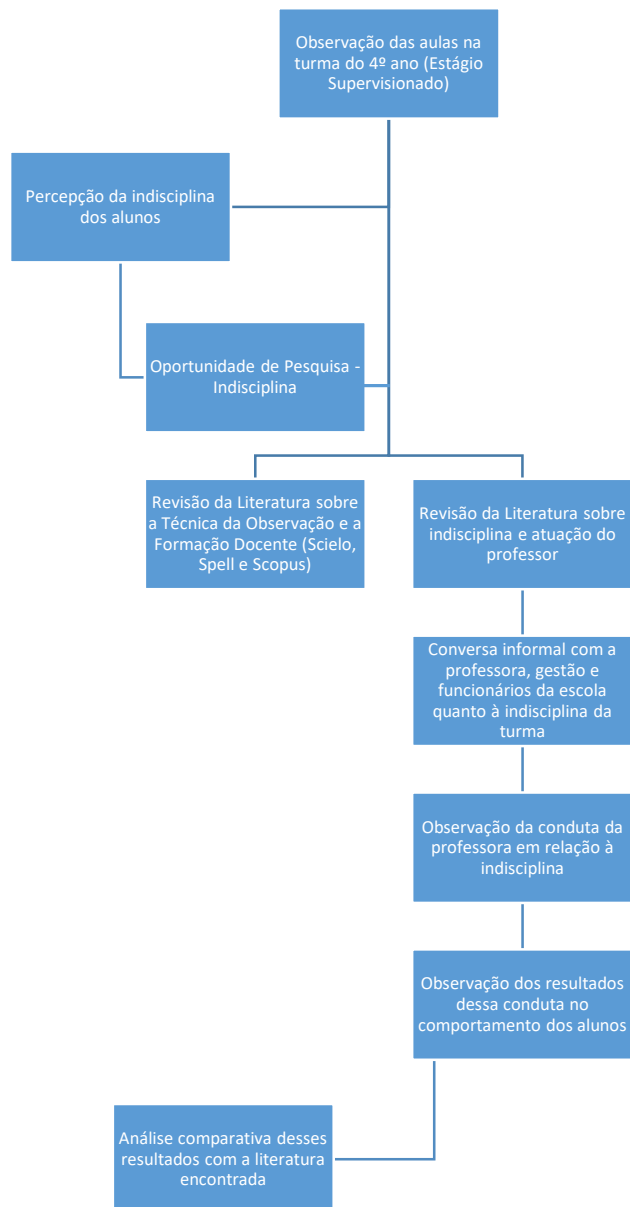
A partir disso, foi realizada uma revisão da literatura sobre a temática proposta, além de consultas à especialistas na área, conversas informais com a professora, a direção e funcionários da escola a fim de se estabelecer o estado da arte sobre o caso a ser observado.

Em seguida, foram analisadas *in loco* as aulas ministradas pela professora da turma e, adicionalmente, a indisciplina da turma em relação à sua tipologia, à atuação do professor frente a isso, à relação desta com perfil socioeconômico da turma, e os resultados dessa atuação com o processo de aprendizagem, com o comportamento dos alunos, e, para além disso as possibilidades de se abordar quais as contribuições da observação para a formação docente, e como essas práticas observadas possibilitam o processo transformativo da educação, nesse caso, tomando como base a indisciplina.

Na Figura 1 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa – descreve o rigor metodológico que seguimos quando do desenvolvimento desta pesquisa.

No tocante aos aspectos éticos desta pesquisa, foi preservado o anonimato dos observados, bem como o nome da escola, dos alunos, dos professores e dos funcionários.

Figura 1 – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A turma observada é formada, em sua maioria, por alunos antigos que já estão na referida escola desde a Educação Infantil, e se destacavam pelo comportamento indisciplinar seja entre eles, ou entre os demais colegas de outras turmas, durante o recreio, ou até mesmo com outros professores e funcionários. Segundo relatos da gestão e supervisão já foi presenciado a desistência de mais de 3 docentes solicitados a lecionar na referida turma.

Em conversas informais com os profissionais da educação foi relatado que os professores que já passaram pela turma tentaram conversas, dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos. No entanto, a indisciplina, fortemente presente na sala, ainda dificulta a ministração das aulas, gerando um baixo desempenho na leitura, na escrita e no raciocínio matemático. No último ano, uma nova docente foi direcionada para a turma, que, aos poucos, começou a desenvolver estratégias que viabilizaram o início da reestruturação da disciplina e a participação dos alunos nas aulas, já nas primeiras semanas do ano.

Esses resultados encontrados concordam com o que Boarini (2013); Betcher (2018); Almeida (2020) destacam sobre as dificuldades que os professores possuem no tocante à indisciplina. Esses autores afirmam que a indisciplina gera, no docente, uma dificuldade em “segurar” a atenção dos alunos, e ainda, uma sensação de impotência diante da realidade em sua sala de aula.

Isso também pode estar relacionado à falta de preparação do docente para identificar e confrontar as dificuldades que existem na sala de aula (ALMEIDA, 2020). Um exemplo observado *in loco* foi quando o professor novato, ao se deparar com a sua falta de conhecimento da turma em que estivera lotado, nos informou que, num primeiro momento, por várias vezes, pensou em desistir da turma, e pedir para que fosse lotada em uma outra.

Em primeiro momento, a observação se deu logo na entrada dos alunos na sala de aula onde os mesmos entravam em fila cumprimentando a professora e fazendo uma pergunta diária e inicialmente curiosa: “Tia, é hoje? Doces ou travessuras?”. A resposta era sempre dada a cada um com um sorriso por parte da docente.

Durante as aulas percebeu-se que devido ao baixo nível de acompanhamento da maioria dos alunos, a professora explorava as habilidades de leitura e escrita a partir de

palavras vista em embalagens de doces e guloseimas consumidas pelos alunos na semana anterior, de forma simples mas atrativa à participação de todos.

Aliado a isso, também foi sugerido a produção de um breve texto contando dos doces mais preferidos e as justificativas. Selecionamos três exemplos que evidenciam tanto a produção textual realizada quanto o nível de escrita e de caligrafia dos alunos nas figuras que seguem:

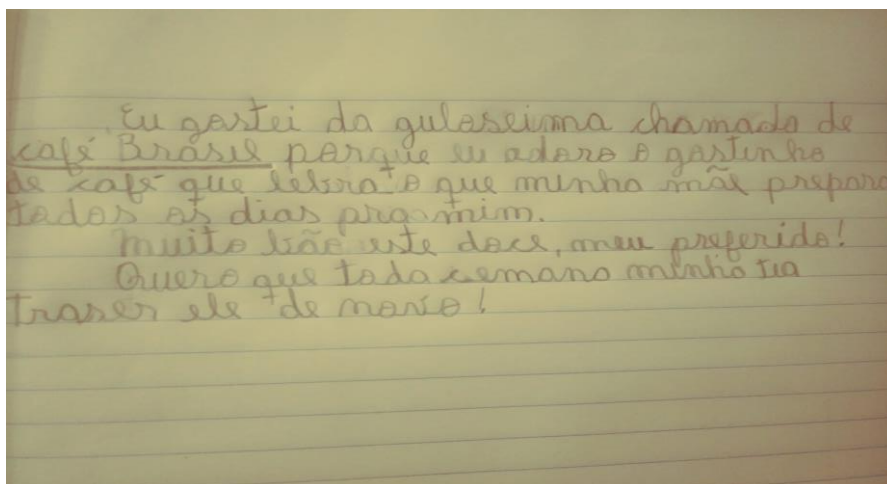


Figura 1 – Produção do aluno 1

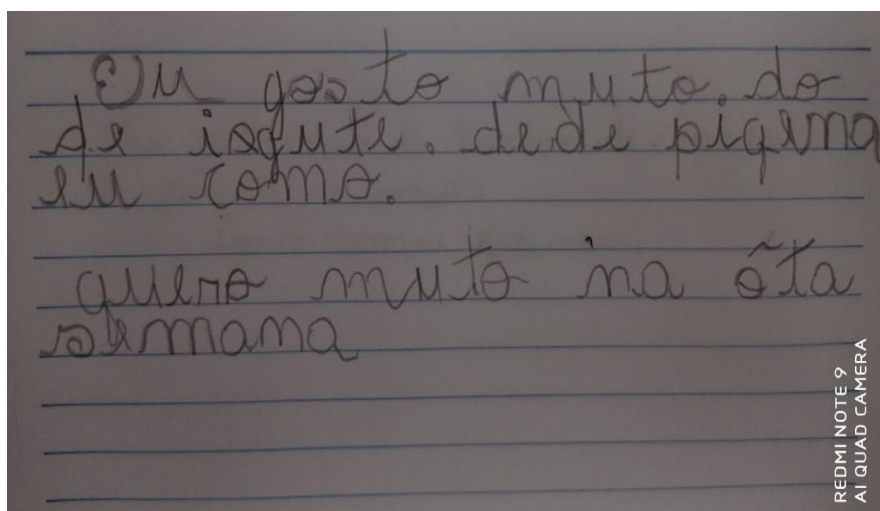


Figura 2 – Produção do aluno 2

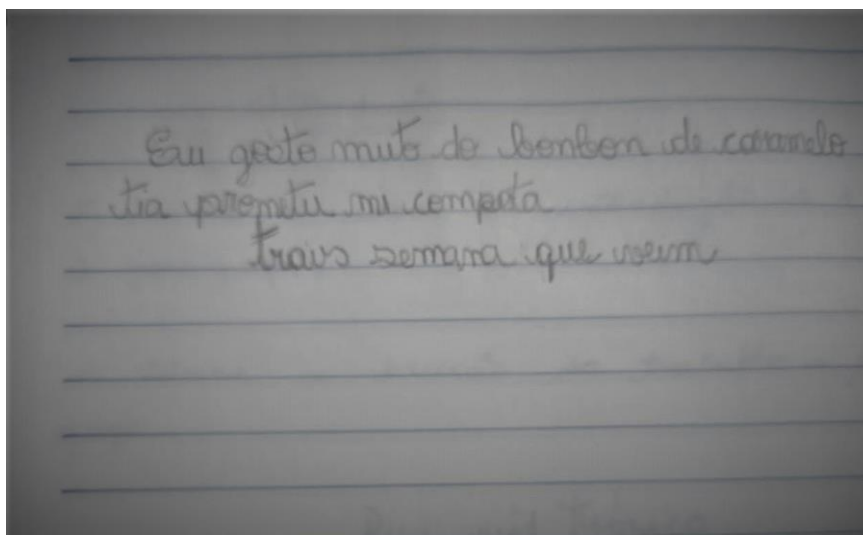


Figura 3 – Produção do aluno 3

A mesma proposta era seguida para matemática, a diferença era que as embalagens eram devolvidas a professora. Ela reunia a turma para CONTAR as embalagens, DIVIDIR as embalagens por grupos de sabores, e reorganizar a turma em grupos para colocar os nomes das guloseimas em ORDEM ALFABÉTICA. Em todos os momentos foi evidenciada a efetiva participação e empenho de toda a turma nas atividades propostas.

Essa interdisciplinaridade utilizada pela professora ao, a partir das embalagens dos doces e das guloseimas, abordar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática é destacada por Bonatto *et al.* (2012, p.1) como uma “[...] ponte para o melhor entendimento das disciplinas entre si, ou, em outras áreas”. Além disso, ela promove “[...] uma interação entre o aluno, professor e cotidiano [...]”, e é considerada por Paviani (2008) como o encontro das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Ou seja, pelo exemplo citado, percebe-se que o pensamento interdisciplinar vem de uma premissa de “[...] nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional” (PAVIANI, 2008, p. 14), e, quando bem sucedida, promove mudanças no comportamento dos alunos na sala de aula (BONATO *et al.*, 2012).

O recreio era o momento mais esperado por todos da turma, o que antes era um momento de tensão e preocupação dos funcionários pelas brigas e agressões físicas. Além da resistência e da não aceitação do término do intervalo, observou-se que a expectativa não era mais para o início do recreio, mas sim pela organização de todos para o retorno no horário, tendo em vista que um dia por semana era trazida pela professora uma sacola de guloseimas, e só recebia quem chegasse do recreio no horário.

Um outro ponto abordado pela professora nessa ação era o comportamento dos alunos. Ou seja, era necessário que eles tivessem um bom comportamento e participação nas aulas. Porém, o dia era surpresa para todos, todos os dias poderia ser o grande dia, e que nenhum aluno gostaria de perder.

Essa conduta é importante para a tratativa da falta de motivação. Sobre isso, Boarini (2013, p. 127), destaca que “[...] a falta de motivação é apontada como uma das causas da indisciplina escolar, pode-se entender que as necessidades individuais não foram atendidas [...]”. A autora ainda destaca que o professor é o agente que deve assegurar que o aluno se sinta motivado a estar disciplinado, na sala. E, ainda, este deve “[...] recorrer a todos os meios para motivar o aluno [...]” (BOARINI, 2013, p. 127).

Adicionalmente, a questão da motivação é apontada por Eccheli (2008) quando destaca que o professor, ao conquistar a motivação dos seus alunos, contribuem de maneira sistemática para prevenção da indisciplina, uma vez que “[...] o aluno motivado é um aluno atento, curioso, ao passo que o professor se sinta ainda mais motivado para repassar os seus conhecimentos [...]” (ALMEIDA, 2020).

Dessa forma, ficou nítido que a docente partiu do que as crianças mais gostavam para poder reestabelecer uma situação inicial de motivação, diálogo e organização da disciplina pedagógica, e, assim, percebendo a possibilidade de avançar interdisciplinarizando conhecimentos de português e matemática. Tal observação é fortalecida com as percepções de Boarini (2013) quando afirma que a disciplina é imprescindível para qualquer atividade, seja essa em grupo ou individual exige ordem.

Foi observado também que as brigas e as agressões já estavam perdendo espaço para uma produção textual motivada, ainda que pelo simples fato de ter a oportunidade de degustar novos sabores de doces, a cada semana, ou ainda pela simples adrenalidade de não perder um só requisito para garantir o doce semanal.

Ler, escrever, contar, dividir, reorganizar, trabalhar em equipe e acima de tudo transformar foram habilidades, atitudes e valores que estavam sendo alcançados aos poucos na turma, turma essa que se apresentou como um desafio para a docente e que por sua vez motivou a sala a vencer seu próprio desafio. A própria BNCC reconhece nas competências gerais da Educação Básica, especificamente na nona competência (BRASIL, 2017, p.9):

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos

sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza

Assim, a partir da técnica a observação, ressaltamos que não há dúvidas da importância da prática do Estágio Supervisionado, e, neste caso, da ação de observação das aulas, como forma de complementar tanto a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, como por fazer parte integradora da formação profissional do futuro docente desta disciplina. Concordando com o que Girotto (1996), Raymundo (2013) destacam quando da importância do Estágio Supervisionado, e da observação inserida nele.

Dessa forma, tem-se na observação da prática de um professor, gera no futuro docente, uma aprendizagem construída a partir da elaboração de uma referência que estará diretamente atrelada à prática docente futura, além do conhecimento da realidade profissional que o espera. Isso se confirma quando, na observação, se tem a oportunidade de acompanhar a rotina da sala de aula, bem como quais sejam as relações existentes entre os sujeitos e atores do processo de ensino-aprendizagem presentes na escola (GIROTTI, 1996; RAYMUNDO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por vezes as pesquisas são direcionadas a partir de um tema previamente pensado e discutido. Isso se deve, principalmente, ao fato de que, com razão, as lacunas teóricas, práticas e sociais devam ser preenchidas, e os avanços científicos e acadêmicos prossigam.

Nesse caso em específico, foi a partir de uma observação realizada em um Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, que a temática da indisciplina na sala de aula veio como um potencial a ser pesquisado. Com efeito, nossos dias naquela turma serviram para que ficasse claro que a técnica da observação tem um potencial significativo na formação docente.

Como preparar os futuros docentes para as mais variadas realidades com as quais se depararão? Nas aulas da graduação se consegue ter apenas uma noção do que nós iremos encontrar, no entanto, é no Estágio Supervisionado que este futuro profissional poderá ter acesso aos desafios que os esperam, dentre eles, a indisciplina. Dessa forma, destacamos que a observação teve uma importante relevância na nossa formação enquanto professores.

Atrelado a isso, cabe ressaltar que a estratégia da professora em utilizar doces e guloseimas para mitigar os grandes problemas de uma turma violenta, indisciplinada, desmotivada e desrespeitosa entre si, com os professores e profissionais da escola, teve importantes resultados tanto na mudança desses comportamentos, como no processo de aprendizagem desses alunos.

Isso foi possível quando da interdisciplinaridade evidenciada quando a professora, ao trabalhar a Língua Portuguesa e a Matemática a partir das embalagens dos doces e das guloseimas distribuídos como troca do bom comportamento, do cumprimento de horários e da participação em sala, permite que uma ferramenta de melhoria da indisciplina em sua sala de aula, garanta, ao aluno, conhecimentos diversos nesses dois componentes curriculares.

Dessa forma, a **contribuição teórica** desta pesquisa se estabelece a partir de um entendimento que a indisciplina pode ser sanada através de ações que desenvolvam não só a questão em si, mas, para além disso, a interdisciplinaridade entre os mais variados componentes curriculares, como no caso da Língua Portuguesa e Matemática.

Adicionalmente, esta pesquisa tem a sua **contribuição social** quando se percebe que a indisciplina em sala de aula é um problema sistêmico, tendo em vista as suas mais diversas causas: classe social, falta de motivação, problemas familiares, entre outros. E, a partir desse estudo, esses desafios podem ser sanados, ou ainda mitigá-los, e, os alunos podem desenvolver a empatia, o respeito, e fazer da escola um ambiente para a educação. Quanto à sua **contribuição prática**, esta pesquisa poderá subsidiar a outros professores, políticas educacionais e gestores escolares, a agirem de forma eficaz na resolução dos problemas ocasionados pela indisciplina.

Como limitação desta pesquisa, destacamos que poderia ter sido feito um grupo focal com todos os professores dos anos iniciais da escola, a fim de se conceber um diagnóstico ainda mais abrangente, e, ouvir outras ideias que podem estar presentes no dia-a-dia das salas de aulas de cada um deles.

Outras pesquisas poderão ser desenvolvidas a partir destas. Por exemplo, pode ser utilizado a metodologia acima mencionada, ou ainda um estudo de múltiplos casos em que se observe escolas e turmas com diferentes realidades, e, em seguida, possa se estabelecer um diagnóstico comparativo sobre a indisciplina dentro do ambiente escolar. Ainda poderão ser concebidas pesquisas em que se observe, com técnicas estatísticas, a relação existente entre a indisciplina, motivação e interdisciplinaridade, a fim de confirmar os resultados aqui encontrados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edivaldo Menegazzo de; FRANCO, Sebastião Pimentel. **Indisciplina escolar: Desafio na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em uma escola de Mantenedores/ES**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 08, Vol. 03, pp. 81-111. Agosto de 2020.

AMADO, J. S. **A construção da disciplina na escola**. Suportes teórico-práticos. Porto: Edições ASA, 2000

AZEVEDO, CANDAU, V.M. e LELLIS, I.A. **A relação teoria-prática na formação do professor**. Tecnologia educacional, Rio de Janeiro, 1983.

BETCHER, Cleber Nazário. **A Indisciplina Escolar**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 03, Vol. 02, pp. 60-70, Março de 2018.

BOARINI, Maria Lucia. **Indisciplina Escolar: uma construção coletiva**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Vol. 17, Número 01, Janeiro/Junho de 2013. p. 123-131.

BONATTO, Andréia; BARROS, Caroline Ramos; GEMELI, Rafael Agnoletto; LOPES, Tatiana Bica; FRISON, Marli Dallagnol. **Interdisciplinaridade no Ambiente Escolar**. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012. p. 12.


MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília. 20 de Dezembro de 1996.

ECCHELI, Simone Deperon. **A motivação como prevenção da indisciplina**. Educar em Revista. Curitiba, UFPR, n. 32, p. 199-213, 2008.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. **O Estágio Supervisionado na formação docente em Geografia: do experimento à experiência**. XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia.

GOMES, Pérez **A Formação dos professores da licenciatura. Os professores e sua formação**. Portugal: Porto Editora 1992.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS. Educs, 2008.



RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 357-374, 2013. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 08 set. 2020.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VIDA SOCIAL: mudanças e novas perspectivas em tempos de COVID-19

Emanuella Rodrigues Veras da Costa Paiva ¹

Alan Martins de Oliveira ²

Maria Naftally Dantas Barbosa ³

Micharlyson Carlos de Moraes ⁴

RESUMO

O atual cenário de pandemia em decorrência da veloz propagação do COVID-19 tem alterado drasticamente as formas de interação social, evidenciando que paradigmas estão em transformação dadas as incertezas sobre o futuro. Como estratégia na reconstrução dos atuais modelos socioambientais e econômicos, a Educação Ambiental – EA pode ser uma alternativa estratégica para fomentar o debate sobre a relação sociedade e natureza. Assim, o objetivo desta pesquisa bibliográfica é destacar a importância da EA diante das mudanças e perspectivas no contexto da pandemia do COVID-19, através da metodologia bibliográfica realizando levantamentos de informações e atualidades disponíveis e leituras reflexivas de alguns artigos e publicações. As políticas de EA podem contribuir decisivamente focando nos temas que têm relação direta com os impactos socioambientais que propiciam o surgimento de moléstias. A pesquisa reforça a importância e aplicabilidade da EA, compreendendo o apresenta que a importância e a necessidade de revisão de modelos de desenvolvimento excludentes que priorizam o capital em detrimento da vida e da sustentabilidade ambiental.

Palavras-chave: Pandemia, Crise socioambiental, Qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas e a globalização, apresentam-se como fatores que interferem diretamente na crise ambiental, tanto com impactos negativos como positivos, sobretudo nas últimas décadas.

A falta de cuidados na relação natureza-humanidade, vem proporcionando desastres imensuráveis, rompimento de barragens, terremotos no México Tsunamis no

¹ Mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, emanuella.veras@ufersa.edu.br;

² Professor orientador Dr. Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, alanmartins@ufersa.edu.br;

³ Mestra em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA, naftallydantas2@gmail.com;

⁴ Graduando em Bacharelado em gestão Ambiental pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, micharlyson@hotmail.com;

Japão, seguido por furacão, maior liberação de agrotóxicos no Brasil, desmatamento e aumento das queimadas em grande área da Amazônia e pode seguir com outros vários exemplos de situações acontecidas na natureza tudo está vinculado.

Os conflitos em busca de poder e desigualdade social estão entre os aspectos que aumentam a crise ambiental. Os desastres ambientais de causa antrópica, como o desmatamento, o aumento do efeito estufa em função da industrialização e o uso cada vez mais intenso de combustíveis fósseis, a poluição das águas, da atmosfera e dos solos estão ocorrendo em um formato sem precedentes na história da humanidade. Com efeito, os avanços tecnológicos em áreas como a saúde e meio ambiente mitigam tais impactos, porém não têm sido suficientes.

As questões ambientais inerentes às diversas profissões, se forem orientadas numa perspectiva de sustentabilidade poderão ter forte repercussão na sociedade. Nessa linha a Educação Ambiental – EA formal tem relevante papel. Há, portanto, a necessidade de formar “ambientalmente” profissionais que interfiram positivamente na qualidade do meio ambiente, visando garantir a qualidade de vida em uma sociedade mais justa.

Acontece que, os problemas e preocupações ambientais não é fato recente, trata-se de um processo de exploração ambiental antigo e se intensifica ao longo do tempo, onde na Revolução Industrial (a partir da segunda metade do séc. XVIII), pôde ser visto sobre as condições precárias de moradia e higiene da população que se formava no entorno das indústrias, em um processo de urbanização acelerado e desordenado, em um ambiente onde a condição de vida e saúde iam se deteriorando, as más condições de higiene eram associadas a muitas das doenças da época. Somando-se a isso a poluição do ar e dos rios provocada pelas indústrias que funcionavam a todo vapor.

O Plano Nacional do Meio Ambiente-PNMA, estabelecido pela Lei nº 9.795/1999 (BRASIL, 1999) atribui caráter obrigatório a abordagem da EA ambiental no ensino formal, com a justificativa de propor o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente de forma integrada. De acordo com esta Lei, a EA é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.

Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a

conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Este conceito vem sendo modificado ao longo do tempo em permanente construção. Originalmente, a dimensão da EA limitava-se ao estudo do meio ambiente, vinculado ao conceito de natureza e ao modo como esta era percebida. Contemporaneamente, a EA incorpora aspectos contextuais nas dimensões socioeconômica, política, cultural e histórica. Portanto, deve considerar o ser humano componente do meio, numa perspectiva cidadã.

O mundo inteiro vive um cenário crítico, a pandemia causada pelo COVID-19, o novo coronavírus intimida as pessoas com a mesma rapidez com que o vírus se espalha em meio à sociedade, que se encontra acolhida e amedrontada.

O atual cenário de pandemia em decorrência da veloz propagação do COVID-19, com sua alta potencialidade letal, tem alterado drasticamente as várias formas de interação social. A máxima “fique em casa”, incorporada ao discurso cotidiano como forma de prevenção à vida, foi velozmente propagada nos meios de comunicação de massa e nas redes sociais. As instituições de ensino públicas e privadas suspenderam as aulas presenciais; empresas, comércio e prestadores de serviços interromperam o atendimento ao público; o tráfego de transportes públicos e privados foi reduzido, entre outras medidas restritivas de circulação e exposição das pessoas ao vírus. Somente as atividades consideradas essenciais, como alimentação, saúde e segurança, permaneceram em funcionamento.

De repente o mundo para, somos surpreendidos por um vírus letal, com provável origem na China em 2019, que espalhou-se pelo planeta e revelou que não há lugar seguro para se esconder num mundo globalizado, onde a única solução do momento é isolar-se em casa na tentativa de fugir de um inimigo invisível, como forma de conter a propagação do vírus inimigo ou, simplesmente, do novo corona vírus, os líderes internacionais seguiram as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e decretaram o isolamento social.

O lema “fique em casa” espalhou-se rapidamente pelos quatro cantos do hemisfério. Precisávamos nos esconder do inimigo microscópico. As escolas interromperam as aulas; as universidades suspenderam as atividades acadêmicas e administrativas presenciais; os meios de transporte reduziram as viagens, pois os passageiros desapareceram; as empresas e o comércio cerraram as portas e tão-somente

as atividades consideradas essenciais permaneceram em funcionamento. Em síntese, a Terra parou.

Como pensar a existência da humanidade em contextos que a vida se torna ameaçada e fragilizada, qual o sentido que a Educação Ambiental assume nessa situação de limite do COVID-19, em que cada dia milhares de pessoas morrem no mundo? A indagação de como será a vida social pós-pandemia e saber se aprendemos alguma lição com “o vírus invisível” que foi capaz de parar o mundo? Como será esse novo mundo?

Podemos imaginar que nada será como antes, pois tudo isso mudou, movimentou e desorganizou nossas certezas, modificando comportamentos sociais, nos exigindo distanciamento, isolamento, tudo em prol da proteção de todos, e as consequências nos faz pensar acerca do nosso egoísmo e excesso de capitalismo.

Nessa linha, Philippi Jr. et al. (2005) destacam que a EA marca uma nova função social da educação, para além da transversalidade. É responsável pela transformação da educação como um todo, em busca de uma sociedade sustentável, ao formar cidadãos para a reflexão crítica e ação social corretiva ou transformadora do sistema, de forma a tornar viável o desenvolvimento integral dos seres humanos.

A inserção dos conhecimentos concernentes à EA nos currículos da educação básica e superior pode ocorrer pela transversalidade, mediante temas relacionados ao meio ambiente e à sustentabilidade socioambiental perpassando os componentes curriculares (CORTES JUNIOR e SÁ, 2017).

Dessa maneira, os aspectos ambientais passam a ser melhor compreendidos. A transversalidade como mecanismo de ensino, possibilita um desenvolvimento crítico, pois evita conclusões precipitadas, a partir de uma única opinião. Em contrapartida, coloca diferentes conceitos, frente às ideias e contidas nas várias ciências (CARVALHO, 2004).

Este trabalho trata de uma pesquisa bibliográfica no contexto da produção do conhecimento, buscando através de leituras reflexivas na busca de esclarecimentos e a necessidade de exposição do pensamento social.

Diante do atual cenário de pandemia, questiona-se: qual o papel da EA na convivência com o COVID-19 e como pode contribuir para pensar a sustentabilidade da espécie humana num contexto em que a vida se torna muito mais vulnerável? Assim, o objetivo desta pesquisa bibliográfica é destacar a importância da EA diante das mudanças e perspectivas no contexto da pandemia do COVID-19.

METODOLOGIA

Para todo e qualquer pesquisador, uma de suas maiores preocupações se refere à qual percurso metodológico enveredar, uma vez que a metodologia escolhida deve ser adequada ao estudo proposto, como também fornecer instrumentos satisfatórios. No estudo aqui apresentado, consideramos a pesquisa bibliográfica de fundamental importância para a investigação de como a sociedade vai enfrentar os obstáculos e mudanças da vida social após a pandemia que cerca o mundo.

Para Marconi e Lakatos (...), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Para os autores, o estudo da literatura que aborde a mesma temática em questão pode representar uma fonte indispensável de informações, orientando, assim, o processo de construção do trabalho e podendo surgir novas indagações. Nesse caso, a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador frente a frente aos autores envolvidos em seu horizonte de pesquisa. (MINAYO, 2001)

O presente estudo teve como objetivo caracterizar livros, artigos e investigações relacionados a temática, e que foram publicados nos canais de publicação acadêmica (revistas e anais de congressos científicos). Em busca de um melhor e mais consistente levantamento bibliográfico, foram utilizadas as bases de dados *SCIELO* e Periódicos Capes, que auxiliaram na coleta e análise de dados.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Paradigmas estão em transformação e as incertezas sobre o futuro estão alterando as formas de interação social. A EA, como estratégia na reconstrução dos atuais modelos socioambientais e econômicos, é uma alternativa para fomentar o debate sobre a relação sociedade e natureza.

De acordo com a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977 em Tbilisi, Georgia (ex URSS) a educação ambiental é considerada um processo permanente, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do meio ambiente e adquirem os conhecimentos, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tomam aptos a agir individual e coletivamente para resolver problemas ambientais presentes e futuros (DIAS, 1992, p. 92).

Foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade. Essa definição é adotada no Brasil e pela maioria dos países membros da Organização das Nações Unidas-ONU (DIAS, 1992, p. IX).

A Educação Ambiental, de acordo com DIAS (1992), se caracteriza por incorporar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, ecológicas e éticas, o que significa que ao tratar de qualquer problema ambiental, deve-se considerar todas as dimensões. E continua o autor "...a maior parte dos problemas ambientais tem suas raízes na miséria, que por sua vez é gerada por políticas e problemas econômicos concentradores de riqueza e responsáveis pelo desemprego e degradação ambiental”.

Tendo como objetivo, portanto, formar a consciência dos cidadãos e transformar-se em filosofia de vida de modo à levar a adoção de comportamentos ambientalmente adequados, investindo nos recursos e processos ecológicos do meio ambiente. A educação ambiental, deve necessariamente transformar-se em ação.

Enquanto prática político-pedagógica, a EA determinada histórica e socialmente, pretende possibilitar o desenvolvimento e a escolha de estratégias de ação, que venham contribuir para a construção do processo de cidadania e para a melhoria da qualidade de vida da população.

É objetivo da EA fortalecer o poder das populações, dando-lhes instrumentos para planejar, gerenciar e implementar suas próprias alternativas às políticas sociais vigentes, além de resgatar e inventar soluções para melhoria das condições de vida e o desenvolvimento das relações mais solidárias e afetivas. EA tem como papel fundamental a formação de consciências individuais e coletivas. Quando se trata do exercício da EA, esta deve estar relacionada às questões ambientais locais (WEID, 1997).

Assim, visa formar a consciência cidadã e a adoção de práticas ambientalmente adequadas, ou seja, deve necessariamente ser transformada em ação.

Para uma melhor compreensão do fenômeno do COVID-19, é importante perceber a conexão com a degradação ambiental causada pelos humanos. À medida que os ecossistemas são devastados, como a destruição dos habitats de animais silvestres, a convivência e o consumo de espécies exóticas, tornam-se potenciais vetores de doenças. Desse modo, os cuidados com o ambiente não tem sido a prioridade, ao contrário, o que se observa são desmatamentos, as queimadas, poluição do ar e das águas, dentre outras

degradações. O mundo vive um sinal de alerta, que indica que se não houver uma preocupação com a sustentabilidade, a espécie humana irá enfrentar muitas outras pandemias.

QUALIDADE DE VIDA SOCIAL

A Organização Mundial da Saúde-OMS define Qualidade de Vida como as percepções individuais sobre sua posição de vida no contexto dos sistemas de cultura e de valores em que vivem, e em relação às suas metas, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito abrangente, que incorpora de uma forma complexa, a saúde física, o estado psicológico, o nível de dependência, as relações sociais, as crenças pessoais e o relacionamento com características que se destacam no ambiente.

Esta definição mostra as visões que referem a qualidade de vida como uma avaliação subjetiva que induz dimensões positivas e negativas e que se apoia no contexto cultural, social e ambiental. A OMS define seis domínios mais amplos que descrevem os aspectos centrais da qualidade de vida que atravessam as culturas: um domínio físico (energia, fadiga), um domínio psicológico (sentimentos positivos), o nível de independência (mobilidade), as relações sociais (apoio social prático), o ambiente (acessibilidade à atenção à saúde) e as crenças pessoais/espiritualidade (sentido da vida). Os domínios da saúde e da qualidade de vida são complementares e se sobrepõem.

A qualidade de vida reflete a percepção dos indivíduos de que suas necessidades estão sendo satisfeitas e que eles não têm negadas oportunidades para atingir a felicidade e a plenitude, com relação ao status físico de saúde, ou as condições sociais ou econômicas. A meta de se melhorar a qualidade de vida, ao lado da prevenção de problemas de saúde evitáveis, tem uma importância cada vez maior na promoção da saúde. Isso é particularmente importante para o atendimento das pessoas idosas, das pessoas com doenças crônicas, dos doentes terminais e dos deficientes (OMS, 1998, p 31).

Qualidade de vida é a expressão que define o grau de satisfação atingido pelos indivíduos ou população, no que diz respeito às suas necessidades consideradas fundamentais. É a somatória de fatores decorrentes da interação entre sociedade e ambiente, atingindo a vida no que concerne às suas necessidades biológicas, psíquicas e sociais inerentes e/ou adquiridas (COIMBRA, 1985).

Se expressa mediante a utilização de indicadores sociais concretos e objetivos como a taxa de desemprego, a densidade populacional e outros subjetivos, abstratos, baseados em informações colhidas diretamente dos indivíduos que compõem uma população em estudo. Não há como dissociar qualidade de vida do comportamento do indivíduo e da sociedade, resultante da sua organização e do seu desenvolvimento cultural (PELICIONI, 1995, p. 40).

Cultura aqui, entendida como o resultante do crescimento praticamente infinito do conhecimento humano.

Para FORATTINI (1991), qualidade de vida, em sua essência, se traduz então, pela satisfação em viver. De acordo com esse autor, "o estado de satisfação ou insatisfação constituem na verdade, experiência de caráter pessoal e está ligado ao propósito de obtenção de melhores condições de vida. O grau de ajustamento às situações existentes, ou então, o desejo de mudança, poderão servir para avaliar a presença ou ausência de satisfação".

Para HÖRNQUIST (1990) é o grau de satisfação de necessidades nas áreas física, psicológica e social. Essas necessidades podem ser concretas e dizem respeito a áreas mais genéricas como alimentação e moradia, enquanto que as outras, são de natureza mais particular como a autoestima e a auto realização. Podemos considerar como determinantes da qualidade de vida:

- I. os determinantes orgânicos ou biológicos que dizem respeito à saúde e à doença;
- II. os psicológicos tais como bem-estar e a percepção, a identidade, a autoestima, o estado emocional e a afetividade, o aprendizado e a criatividade, o conhecimento e a habilidade;
- III. os determinantes sociais: o relacionamento em geral, a vida familiar, a vida sexual, a privacidade;
- IV. os determinantes comportamentais: a autodeterminação e a mobilidade, a vida profissional, hábitos como fumo, álcool, a alimentação, o repouso, o lazer entre outros;
- V. os materiais: a economia privada e a auto sustentação, a habitação, os bens e a renda;
- VI. os estruturais: o significado da própria vida, a posição social e a concepção sócio-política, entre outras (HÖRNQUIST, 1990).

A qualidade de vida coletiva pode ser considerada como a resultante de condições socioambientais e estruturais que se desenvolvem na sociedade. Entre os indicadores sociais usados para avaliá-los podemos citar:

- I. os indicadores ambientais que dizem respeito à qualidade da água, ar e solo,
- II. à poluição e contaminação;
- III. os indicadores habitacionais: a densidade, a disponibilidade e as condições de habitabilidade;
- IV. os urbanos: a concentração populacional a comunicação e o transporte, a educação, a segurança, a poluição sonora e visual, local e paisagística;
- V. os sanitários: a morbidade e a mortalidade, a assistência médica e hospitalar,
- VI. o estado nutricional;
- VII. os sociais: as condições socioeconômicas e classes, o consumo, as necessidades e desigualdades, a família e a sexualidade, as condições de trabalho e profissão, a recreação, o lazer e o turismo, como também, o sistema político-administrativo (FORATTINI, 1991).

Todos esses indicadores se inter-relacionam intimamente, devem ser considerados em conjunto e têm caráter essencialmente social. O conceito de qualidade de vida, portanto, transcende o conceito de padrão ou nível de vida, de satisfação das necessidades humanas do TER para a valorização da existência humana do SER e deve ser avaliada pela capacidade que tem determinada sociedade de proporcionar oportunidades de realização pessoal a seus indivíduos no sentido psíquico, social e espiritual ao mesmo tempo em que lhes garante um nível de vida minimamente aceitável.

Uma nova visão do mundo está aos poucos se estruturando com uma proposta de estilo de vida, caracterizada pela recusa ao materialismo e consumismo exacerbados e por um progressivo deslocamento de *Ter* para o *Ser*. Uma moderna cultura urbana que privilegia a troca de experiências individuais e a atmosfera espiritual vivenciada por novos valores, novos significados e laços com o ambiente da vida cotidiana.

Este novo estilo de vida pós-consumismo, necessário pois os recursos do planeta são finitos, deslocará a atenção das coisas para as pessoas, do ter para a arte de viver.

Esta revalorização da vida permitirá um aumento da capacidade de escolha e a busca da satisfação dos sonhos e desejos na arte e na filosofia, *na* religião e na ciência, objetivando a auto realização. Só então, se conseguirá viver a vida com "qualidade".

COVID-19

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), o tão temido vírus que assusta a sociedade em tempos de pandemia. Os primeiros coronavírus humanos foram isolados, inicialmente, em 1937. No entanto, foi em 1965 que o vírus foi descrito como coronavírus, em decorrência do seu perfil na microscopia com uma forma de coroa (MINISTERIO DA SAUDE, 2020).

O novo agente do coronavírus foi descoberto em 31 de dezembro de 2019, após o registro de casos na China. Pertencente a uma família de vírus que causa infecções respiratórias, surgiu na cidade de Wuhan, na província de Hubei, China Central.

Com um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) registram que 20% dos casos de pacientes acometidos pela COVID-19 chegam a requerer atendimento hospitalar, dos quais 5% atingem uma situação mais grave, quando necessitam de suporte para o tratamento da insuficiência respiratória.

Com o avanço do número de casos confirmados, assim como o número de mortes em todo mundo, a OMS declarou, no mês de janeiro do ano de 2020, o cenário como de emergência da saúde global e, na prática, configurando-se como uma pandemia, situação em que uma doença já está disseminada por todo planeta. Segundo a OMS ainda, o número de pacientes infectados, de mortes e de países atingidos deve aumentar nos próximos dias e semanas, declaração feita em 11 de março de 2020 (OMS, 2020).

Definitivamente o mundo parou, estando dividido entre os que defendem a proteção da vida por meio do isolamento social e aqueles que defendem a abertura do comércio e das atividades não essenciais para a retomada do crescimento econômico. Isso porque a economia é um dos centros de preocupação e, ao que tudo indica, dias piores estão por vir.

Em tempos pandêmicos, as pessoas estão preocupadas em salvar vidas, fortalecendo o sentimento de enfrentar todos esses problemas: social, econômico e também ambiental. Surgem questões que despertam uma reflexão sobre a relação da COVID-19 com o meio ambiente. Sobretudo, o fato de as alterações ambientais provocadas pelo homem no planeta estarem associadas a propagação de novas doenças, até então, desconhecidas pela ciência.

Cuidar do meio ambiente sempre foi tarefa difícil para os seres humanos, tendo em vista que a preservação, para a maioria, não é a prioridade. Ao contrário, o que se observa é o desmatamento, as queimadas, a poluição do ar e das águas, dentre outras degradações.

Segundo essa ideia, o surto do novo coronavírus poderia ser reflexo de toda degradação ambiental causada pelos seres humanos, à medida que os ecossistemas são devastados como, por exemplo, a destruição dos habitats de animais silvestres que, em contato com o homem, tornam-se potenciais vetores de doenças. Segundo a OMS, os morcegos são os mais prováveis transmissores da COVID-19. Porém, também é possível que o vírus tenha sido transmitido aos seres humanos a partir de outro hospedeiro intermediário, seja um animal doméstico ou selvagem (OMS, 2020).

Para tentar controlar a destruição do planeta e fundamental preservar os ecossistemas e a vida selvagem, o comércio ilegal, a ocupação dos habitats, a poluição e também as mudanças climáticas. O mundo vive um sinal de alerta, que indica que se não houver uma preocupação com a sustentabilidade, a espécie humana irá enfrentar muitas outras pandemias.

E preciso considerar que os seres humanos e a natureza fazem parte de um sistema interconectado, no qual os elementos que compõem o planeta Terra encontram-se interligados. A natureza é fornecedora de recursos naturais como alimento, remédios, água, ar e muitos outros benefícios que permitiram a vida humana na Terra.

Em tempos de isolamento social, o meio ambiente se beneficia com a expansão do coronavírus com ruas e indústrias vazias, controle na poluição, o que vem provocando impacto significativo na luta contra as mudanças climáticas. A emissão de poluentes reduziu conforme o fechamento das fábricas e os meios de transporte nas ruas (GRANDELLE, 2020). No entanto, isso só está acontecendo por causa do isolamento que a população vivencia.

Inclusive, nota-se uma melhoria na qualidade de vida nas cidades. Um exemplo da mudança nos costumes de consumo e a redução dos combustíveis fósseis, resultados benéficos para a humanidade e, sobretudo, para o planeta. Toda essa pandemia deixa claro que precisamos nos preocupar com urgência com o consumo desenfreado, a destruição do planeta e as mudanças climáticas.

Logo, a dispersão do novo coronavírus tem se mostrado positiva em relação a redução dos impactos ambientais (CICLOVIVO, 2020). Acredita-se que, quando tudo voltar à normalidade, os governos possam entender a importância de direcionar esforços

visando a sustentabilidade dos sistemas. A pandemia é preocupante, mas revela a oportunidade de o homem enxergar o quanto e como deve ser mais sustentável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o necessário isolamento social, devido à expansão do coronavírus, tem-se constatado redução na poluição atmosférica, devido a drástica redução de circulação de automóveis e fechamento temporário das fábricas, ocasionando significativo impacto positivo na luta contra as mudanças climáticas (GRANDELLE, 2020). O estado de pandemia evidencia a fundamental e necessária alteração nos atuais padrões de consumo, que impactam no aquecimento global e possível extinção da espécie humana, uma vez que o planeta tem em si o potencial de resiliência. A pandemia é preocupante, mas revela possibilidades para indivíduos e governos repensarem um mundo sustentável.

Não obstante, é importante destacar que as ações de enfrentamento ao cenário de pandemia devem se dar em várias frentes. O conjunto de ações políticas, econômicas e as que envolvem a sociedade civil organizada, fazem parte deste estudo como pano de fundo. O destaque aqui se refere especificamente à EA como uma possível ferramenta de combate e convivência com esse cenário de medo e revisão de valores sociais e ambientais.

Boff (1999) aponta metaforicamente que as sociedades estão enfermas, em função dos desníveis sociais e da má qualidade de vida causado por um modelo de desenvolvimento baseado na exploração da natureza e dominação da força de trabalho das pessoas. A natureza, incluindo a vida humana são consideradas em segundo plano. O cuidado com o próximo e as temáticas ambientais devem portanto ser priorizadas em ações de EA.

As políticas de EA devem ser reforçadas enfatizando alguns temas como a saúde pública, o saneamento ambiental e a gestão de resíduos sólidos; a segurança alimentar, com ênfase à produção de alimentos, seus impactos e a questão da fome; a preservação ambiental de ambientes vulneráveis; a gestão sustentável das cadeias produtivas; a gestão energética, com ênfase à geração de energia por fontes renováveis; o cuidado com os grupos em situação de vulnerabilidade, tais como indígenas, idosos, doentes crônicos, pessoas com baixa ou nenhuma assistência médica, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantas incertezas e do medo generalizado, frente aos dados alarmantes sobre a alta taxa de mortalidade registrada diariamente em todo mundo, das pessoas contaminados pelo COVID-19, fica evidente que os agrupamentos sociais mais vulneráveis social e economicamente estão entre as vítimas mais frequentes. As desigualdades econômicas estão entre um dos maiores desafios no controle desta pandemia, pois os agrupamentos sociais menos favorecidos são os mais expostos ao vírus e com as dificuldades de acesso aos sistemas de saúde, o drama destas pessoas é maior que o das famílias que possuem condições estruturais e financeiras para a manutenção do isolamento social.

O surgimento do **COVID-19** provoca a necessidade de reaprendizagens de cuidados fundamentais como horizonte ambiental possível. Nessa perspectiva, o contexto da pandemia aponta uma mudança nas prioridades de valores. Não é apenas o vírus que precisa ser combatido, mas as desigualdades e injustiças inerentes ao sistema capitalista.

Se os projetos sustentados pela racionalidade estratégica, cabe a Educação Ambiental, a partir de um olhar plural, abordar questões centrais sobre o sentido da vida, do excesso de consumismo, do cuidado com as pessoas e seu próximo, cuidado com a vida em suas múltiplas formas de manifestação, cuidado com a alteridade coletiva, considerando o que o autor (BOFF, 1999), que o cuidado é priori ontológico, significa reconhecer que a nossa existência é precedida pelo cuidado.

O **COVID-19** reivindica reaprendizagens de cuidados fundamentais como horizonte ambiental possível. Nessa perspectiva, após a pandemia, deve haver uma mudança em nossa escala axiológica onde as prioridades de valores podem ser alteradas.

À Educação Ambiental, portanto, cabe contribuir para o processo de transformação da sociedade atual em uma sociedade sustentável, centrado no exercício responsável da cidadania, que considere a natureza como um bem comum, leve em conta a capacidade de regeneração dos recursos materiais, promova a distribuição equitativa da riqueza gerada e favoreça condições dignas de vida para as gerações atuais e futuras (SADER, 1992).

A desaceleração da economia trazida pela pandemia fez regredir rapidamente a poluição do ar, a concentração de dióxido de carbono, a redução do ruído e uma

melhoria na qualidade de vida nas cidades. É uma demonstração de que a mudança nos hábitos de consumo, a redução no uso de combustíveis fósseis e uma nova dinâmica na produção de bens e serviços pode produzir resultados duradouros e benéficos para a humanidade e, melhor ainda, para o planeta.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. **Saber cuidar: a ética do humano** - compaixão pela terra. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. CEPAL, Comissão Econômica para América Latina. Panorama Social da América Latina 2019. Disponível [aqui](#). Acesso: maio de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999. Disponível em <<http://www.siam.mg.gov.br/sla/download.pdf?idNorma=491>>. Acesso em 30 mar. 2020.

CARVALHO, I. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez. 2004.

CICLOVIVO. **Surto de coronavírus é reflexo da degradação ambiental**. Disponível em: <<https://ciclovivo.com.br/covid19/surtode-coronavirus-e-reflexo-da-degradacao-ambiental>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

COIMBRA, J. de A.A. **O outro lado do meio ambiente**. São Paulo, CETESB/ASCETESB, 1985.


CORTES JUNIOR, L. P.; SA, L. P. Conhecimento pedagógico do conteúdo no contexto da educação ambiental: uma experiência com mestrandos em ensino de ciências. *Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v.19, e2589, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198321172017000100204&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 fev. 2020.

DIAS, G.F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, Gaia, 1992.

FORATTINI, O.P. **Qualidade de vida e meio urbano: a cidade de São Paulo, Brasil**. Rev. Saúde Pública, 25:75-86, 1991.

GRADELLE, R. **Ruas vazias e freio na poluição: meio ambiente se beneficia com expansão do coronavírus**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus/ruas-vazias-freio-na-poluicao-meio-ambiente-se-beneficia-com-expansao-do-coronavirus-24324162>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

HORNQÜIST, J.O. **Quality of life: concept and assessment**. *Scand. J. Soc. Med.*, 18:69-79, 1990.



MINISTERIO DA SAUDE. **Sobre a doença.** Disponível em:
<<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OMS. **Organização Mundial da Saúde.** Disponível em:
<<https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

PHILIPPI JUNIOR, A.; et al. **Bases Políticas, Conceituais, Filosóficas e Ideológicas da Educação Ambiental. Educação Ambiental e sustentabilidade.** São Paulo: Manole, 2005. 878 p.

SADER, E. **A ecologia será política ou não será.** In: GOLDENBERG, M. org. *Ecologia, ciência e política: participação social, interesses em jogo e luta de ideias no movimento ecológico.* Rio de Janeiro, Revan, 1992, p. 135-42.

EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E PRÁTICAS DOCENTES NA ERA DAS ESPECIFICIDADES

Ana Carolina Carius ¹

RESUMO

O presente trabalho discute os saberes e práticas docentes em cursos de engenharia a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em engenharia, resolução de 24 de abril de 2019. Sob o recorte na disciplina de Cálculo III, ministrada em uma universidade do interior do estado do Rio de Janeiro, a pesquisa objetivou avaliar o impacto de saberes multidisciplinares aplicados em problemas reais de engenharia na prática docente para a disciplina de matemática. Considerando-se a pesquisa-ação como proposta metodológica de pesquisa, coletou-se dados quantitativos e qualitativos dos estudantes participantes da disciplina a respeito da proposta ativa de aprendizagem utilizada denominada Abordagem Baseada em Problemas (ABP). A partir dos dados coletados, inferiu-se que práticas pedagógicas as quais propiciam maior diálogo e participação dos estudantes, envolvendo criatividade e inovação, não modificam substancialmente os saberes matemáticos vinculados quando comparadas a uma proposta tradicional, contribuindo para uma formação integral do estudante, mesmo diante de uma disciplina pertencente ao ciclo básico das engenharias. Conclui-se que as abordagens ativas modificam profundamente as práticas docentes nos cursos de engenharia e que estas ampliam, ao serem implementadas no cotidiano, as possibilidades de formação do estudante, sob aspectos social, pessoal, interpessoal e profissional.

Palavras-chave: Competência, Metodologias Ativas, Cálculo Diferencial e Integral, Educação em Engenharia.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre educação em engenharia envolve, necessariamente, uma discussão sobre o avanço tecnológico pelo qual a sociedade está submetida nos últimos anos. A garantia de acesso à internet através de aparelhos móveis cada vez mais sofisticados e com diversos recursos simultâneos, modificou a forma com a qual o ser humano lida com situações cotidianas, incluindo, sobretudo, as relações sociais entre os indivíduos.

Pensar tecnologia é uma das características dos cursos de engenharia. Tradicionalmente espera-se que um engenheiro seja o profissional capaz de pensar

¹ Doutora em Modelagem Computacional pelo Laboratório Nacional de Computação Científica. Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP) na linha de pesquisa Processos Educativos, Cultura, Tecnologias, ana.carius@ucp.br.

soluções inovadoras para os problemas da sociedade, em diferentes áreas. No entanto, novos problemas surgiram com o avanço tecnológico e, conseqüentemente, novas habilidades e competências são esperadas deste profissional quando inserido no mercado de trabalho. Nesse sentido, refletir sobre os saberes e práticas docentes é essencial à medida que as propostas curriculares dos cursos de engenharia, bem como as práticas docentes presentes nos mesmos cursos, precisam garantir uma sincronia entre o que a sociedade espera de um engenheiro e o que, de fato, a formação acadêmica oferece nessa direção.

De acordo com Boaler (2018), foi-se o tempo em que os empregadores precisavam de pessoas que se responsabilizassem por cálculos. O que é necessário, nesse momento, são pessoas capazes de pensar e raciocinar. Os computadores são capazes de fazer cálculos com mais precisão e maior rapidez. Um exemplo claro dessa mudança pode ser percebido no curso de Engenharia Civil. A figura do engenheiro calculista foi substituída gradualmente pelos softwares desenvolvidos com o auxílio de análise numérica para a produção de projetos estruturais. Boaler (2018) afirma que o desenvolvimento do raciocínio matemático é muito mais importante do que a disciplina necessária para se fazer um cálculo corretamente e acertar, de forma mecânica, exercícios que exigem estes cálculos.

A pergunta central desta pesquisa é: o que é, de fato, necessário se ensinar em um curso de engenharia? Ou, em outras palavras, que habilidades e competências devem ser desenvolvidas nos estudantes de engenharia em sua graduação?

Tony Wagner, professor da School of Education, da Universidade de Harvard, elencou nove competências fundamentais para profissionais e cidadãos no século XXI: colaboração, solução de problemas, pensamento crítico, curiosidade e imaginação, liderança por influência, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita eficaz e acesso a informações para análise (WAGNER, 2008). A partir da reflexão realizada por Wagner (2008) acerca destas novas necessidades e da anacronia entre a escola e tais competências e habilidades, que este estudo se iniciou sob o recorte da educação em engenharia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia (DCNs de Engenharia), publicadas em 24 de abril de 2019, modificam substancialmente o perfil do egresso de um curso de engenharia, quando comparada às mesmas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 11 de março de 2002. Observa-se, dentre outras

modificações, a orientação por práticas pedagógicas que englobam abordagens ativas e que se preocupam com perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares.

Este trabalho procurou, em sua experiência de campo, abordar temáticas multidisciplinares sob a ótica ativa, para a disciplina de Cálculo III, desenvolvida em uma universidade do interior do estado do Rio de Janeiro. Considerando-se o tema equações diferenciais ordinárias, presente na ementa da disciplina em questão, foram propostos alguns problemas cotidianos aos estudantes que, em grupos, buscaram soluções para estes, de forma investigativa e criativa, uma vez que os estudantes construíram protótipos que exemplificassem os problemas que estavam solucionando. Como a universidade que sediou a pesquisa dispõe dos cursos de Engenharia Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Mecatrônica, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção, os problemas propostos foram direcionados à cinco das seis engenharias, a saber: sistema massa-mola (Engenharia Mecânica), deformação de uma coluna fina (Engenharia Civil/Mecânica), Circuito RLC (Engenharia Elétrica/Mecatrônica) e equação logística (Engenharia de Produção). A utilização de ferramentas tecnológicas na execução de todas as propostas era necessária. Nesse sentido, contemplou-se a Engenharia de Computação de forma indireta. A metodologia da pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação, cuja coleta de dados se deu de forma quantitativa e qualitativa. A coleta de dados quantitativa foi realizada através de pesquisa de opinião utilizando-se como referência a escala de Likert. Os dados qualitativos foram obtidos através de questionários com respostas abertas, cuja abordagem foi realizada a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011) em conjunto com o software MAXQDA Analytics Pro 2020.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA: REVISANDO O PERFIL DO EGRESSO EM 2002/2019

Em 24 de abril de 2019, o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). Este documento substituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, de 11 de março de 2002 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002). Diante do objeto de pesquisa deste trabalho, procurou-se analisar os dois documentos, verificando aspectos semelhantes e diferenças no perfil do egresso dos cursos de engenharia nas duas realidades nas quais os dois documentos se situam.

Percebe-se que, nesse intervalo de quase 20 anos entre um documento e outro, acelerou-se o processo de transformação dos saberes e da educação em geral, em função, sobretudo, dos avanços tecnológicos impulsionados pela internet.

No Artigo 3º das DCNs de 2002, o perfil do egresso elenca a necessidade de uma formação generalista para o engenheiro, com nenhuma alusão à formação técnica deste, assim como não faz nenhuma referência as perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares necessárias à prática em engenharia. O Artigo 3º das DCNs de 2019 destaca através do termo “forte formação técnica” o caráter específico que se espera do profissional, em clara contraposição ao perfil generalista anterior. A referência a práticas multidisciplinares e transdisciplinares aparecem, também, em um movimento que reflete a necessidade do engenheiro de relacionar diferentes saberes em suas atividades práticas.

O Artigo 4º de ambos os documentos utilizam o termo competências para descrever uma lista do que se espera que o egresso seja capaz de realizar ao final do seu curso de engenharia. As DCNs de 2002 descrevem essa lista como competências e habilidades gerais. As DCNs de 2019 citam, apenas, competências gerais. Percebe-se a ausência, em ambas as terminologias, de uma definição clara sobre o que são competências ou habilidades. No entanto, apesar de não se definir esses conceitos (amplos e ambíguos), é possível observar que se referem a uma espécie de lista de objetivos gerais para o egresso. No entanto, é nítida a diferença entre o que se espera de um profissional em 2002 e em 2019. Enquanto que as DCNs de 2002 listam treze competências e habilidades gerais, de forma sucinta, as DCNs de 2019 separam as competências gerais em oito eixos, que são subdivididos e detalhados, o que torna as DCNs de 2019 muito mais abrangentes no que se refere ao perfil do egresso e, nesse sentido, orienta mudanças de saberes e práticas docentes profundas nos cursos de engenharia.

O tópico II do Artigo 4º nas DCNs de 2019 indicam como competência geral do egresso a capacidade de analisar e compreender os fenômenos físicos e químicos por meio de modelos simbólicos, físicos e outros, verificados e validados por experimentação. Destaca-se, ainda, que o engenheiro deve ser capaz de modelar os fenômenos, os sistemas físicos e químicos, utilizando as ferramentas matemáticas, estatísticas, computacionais e de simulação, entre outras. Deve conceber experimentos que gerem resultados reais para o comportamento dos fenômenos e sistemas em estudo, além de verificar e validar os modelos por meio de técnicas adequadas. As DCNs de

2002 não reconhecem como competências e habilidades do egresso o desenvolvimento de modelos matemáticos provenientes de fenômenos físicos ou químicos, bem como a sua resolução por técnicas adequadas, comparação com situações reais e validação. Esta pesquisa considera a incorporação deste aspecto nas DCNs de 2019 de suma importância para o desenvolvimento do trabalho que proporcionou a análise do objeto de pesquisa deste artigo.

Tradicionalmente as disciplinas de matemática presentes nos fluxogramas dos cursos de engenharia possuem pouca ou nenhuma articulação com problemas reais vivenciados pelos engenheiros ou aplicação em outras disciplinas do ciclo profissional que envolvem fenômenos físicos ou químicos. A incorporação da modelagem matemática, incluindo aspectos computacionais, representa um avanço na concepção de formação do engenheiro. O egresso lidará com diversos softwares comerciais que simulam inúmeras situações práticas nas várias áreas da engenharia. No entanto, é a capacidade de refletir sobre os fenômenos, abstrai-los através de modelos matemáticos, simulá-los e validá-los que fará com que esse profissional seja criativo e dinâmico, capaz de transgredir as limitações de qualquer software pronto, resolvendo problemas novos quando solicitado.

Outra reflexão importante que diferencia substancialmente as DCNs de 2002 das DCNs de 2019 se expressa no item VI ainda do Artigo 4º dessas últimas: as especificidades exigidas do egresso sob o aspecto multidisciplinar. As DCNs de 2002 citam como competência e habilidade a necessidade de atuar em equipes multidisciplinares. Nas DCNs de 2019 as competências gerais indicam a necessidade de se trabalhar e liderar equipes multidisciplinares, atuando de forma colaborativa, ética e profissional em equipes multidisciplinares, tanto localmente quanto em rede. Gerenciar projetos e liderar, de forma proativa e colaborativa, definindo as estratégias e construindo o consenso nos grupos. O termo “colaborativa” não aparece nas DCNs de 2002. Percebe-se o olhar das DCNs de 2019 para o desenvolvimento de aspectos sócio afetivos e interpessoais nos estudantes de engenharia, além de aspectos meramente técnicos.

Ambos os documentos indicam a necessidade de se incluir competências específicas de acordo com a habilitação ou ênfase de cada curso, sendo que as DCNs de 2002 utilizam o termo conhecimentos científicos, tecnológicos e experimentais específicos de cada modalidade de engenharia.

O Capítulo III das DCNs de 2019 versam sobre a organização do curso de engenharia, enquanto que as DCNs de 2002 não são subdivididos em capítulos, tratando a organização do curso em alguns artigos, de forma mais sucinta. O Artigo 6º das DCNs de 2019, em seu terceiro parágrafo, institui a implementação, desde o início do curso, de atividades que promovam a integração e a interdisciplinaridade, de modo coerente com o eixo de desenvolvimento curricular, para integrar as dimensões técnicas, científicas, econômicas, sociais, ambientais e éticas. As DCNs de 2002 citavam trabalhos multidisciplinares como atividades complementares. A integração entre os conhecimentos diversos figura com protagonismo na nova versão das DCNs. Em complemento a essa visão integradora, o parágrafo 6º do mesmo artigo das DCNs de 2019 indica que o uso de metodologias ativas deve ser estimulado como forma de promover uma educação mais centrada no aluno. As DCNs de 2002 não previam tal prática. Tais diretrizes tinham uma preocupação tímida em oferecer uma educação cujo estudante fosse o protagonista de seu processo de busca e aquisição de conhecimento. O parágrafo 7º, ainda do mesmo Artigo 6º das DCNs de 2019 preveem a implementação de atividades acadêmicas de síntese dos conteúdos, de integração dos conhecimentos e de articulação de competências, assunto que não é tratado nas DCNs de 2002.

Observando-se as comparações entre as duas propostas de DCNs para os cursos de graduação em engenharia, percebe-se a adequação, no documento de 2019, de algumas das competências e habilidades listadas por Wagner (2008) como fundamentais para os cidadãos do século XXI. Percebe-se, neste sentido, um movimento de incorporação de competências nas DCNs assim como uma atualização à propostas recentes de práticas pedagógicas, representadas pela inclusão de abordagens ativas. Ambos os movimentos, ao serem inseridos em documentos de referência para determinada área, alcançam uma conotação de atualização e adequação ao novo momento que a sociedade vive, oferecendo a área educacional um possível caminho de renovação e proximidade dos jovens que se inserem nos cursos de graduação, sobretudo nas engenharias.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM ATIVA NA ENGENHARIA

Conforme descrito na seção anterior, uma das modificações substanciais nas DCNs propostas em 2019 para os cursos de engenharia se refere a inserção de práticas docentes que culminem em aprendizagens ativas por parte dos estudantes. Nesse

sentido, realizou-se uma revisão bibliográfica objetivando-se verificar a existência de experiências na área de docência em engenharia que enfoquem em metodologias ativas. A base de dados consultada para esta pesquisa foi o Google Acadêmico. Utilizou-se, primeiramente, os termos “Metodologias ativas AND ensino de engenharia”, sendo encontrados 25400 trabalhos relacionados. Como a pesquisa desenvolvida neste trabalho se deu na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, realizou-se outra busca com os termos “Metodologias ativas AND ensino de engenharia AND Cálculo Diferencial e Integral”, totalizando 13800 trabalhos nesta busca. Priorizou-se, na seleção dos textos para a revisão, artigos científicos recentes, ou seja, menos de 10 anos de publicação. Alguns textos relatavam experiências em metodologias ativas nos cursos de engenharia em disciplinas diferentes do Cálculo Diferencial e Integral. Outros trabalhos enfocavam a discussão em cursos de cálculo ministrados para estudantes de engenharia. Ao final da leitura escolheu-se 21 trabalhos.

O Quadro 1 resume os assuntos tratados em cada texto, a discussão sobre o termo competência, assim como revela o tipo de metodologia ativa e se esta foi implementada em uma disciplina de matemática. Para uma análise mais detalhada, selecionou-se, dentre os 21 trabalhos escolhidos, 11 trabalhos, sendo 6 aplicados à engenharia de forma geral e 5 aplicados às disciplinas de matemática presentes nos cursos de engenharia.

O trabalho de Oliveira (2005) foi escolhido, embora não seja tão recente, em função do autor ter participado da concepção das DCNs de 24 de abril de 2019. Observa-se, ainda de forma muito geral, considerações do autor que apontam para a construção de cursos de engenharia mais integrados, preocupados com uma formação profissional que atenda melhor às demandas do mercado de trabalho, o qual anseia por um profissional que possua uma formação técnica menos generalista e que seja capaz de resolver problemas. O trabalho de Rezende et al. (2018) rompe com a visão generalista de competências, no sentido estritamente profissional, apresentando uma preocupação com o desenvolvimento tanto de aspectos profissionais por parte dos estudantes, assim como de aspectos humanos e interpessoais. No entanto, percebe-se que o objetivo mais amplo é formar o profissional da engenharia sob estes diversos aspectos. A pesquisa se deu em uma disciplina de gestão de negócios e organização industrial e foram utilizados instrumentos qualitativos e quantitativos para a obtenção dos dados. Foram utilizadas três metodologias ativas distintas: PBL (Problem Based Learning), TBL (Team Based Learning) e PGD (Problema Gerador de Discussão). A mesma visão sobre o termo

competência ocorre no trabalho de Rabelo et al. (2012), porém em outro contexto, o da formação docente. Apesar das autoras pautarem a importância de se ampliar o escopo de competências e habilidades necessárias ao docente em um curso de engenharia, não são incluídas, na reflexão, metodologias ativas de aprendizagem. O trabalho de Santos (2012) restringe ao recorte de competências desenvolvidas pelos estudantes no ambiente de aprendizagem de uma Empresa Júnior (EJ), limitando-se ao conceito de competências inerente ao universo empresarial.

A proposta de Parreira (2018) difere, no campo das metodologias ativas, às propostas tradicionais, liderada pelo PBL ou PjBL, ao tentar reproduzir, no ambiente das aulas de mecânica, situações-problema que conduzam à construção do conhecimento da forma como os cientistas o fazem, incluindo diversas tentativas e erros até a consolidação deste conhecimento. A proposta, denominada ISLE (Investigative Science Learning Environment), se apresenta como proposta ativa, à medida que incentiva o estudante a construir seu próprio conhecimento, em uma proposta semelhante às pesquisas científicas em geral. Foi o único trabalho elencado que se referiu a esta metodologia.

Pavanelo e Lima (2017) discutem a proposta de sala de aula invertida em uma disciplina de Cálculo I em cursos de engenharia do ITA. A fim de viabilizar a metodologia, utilizou-se vídeo aulas em paralelo às aulas presenciais, que não foram expositivas e priorizaram experiências e atividades interativas. Os pesquisadores, ao final do curso, avaliaram a proposta a partir de questionários quantitativos aplicados aos estudantes e concluíram que as vídeo aulas contribuíram, de fato, na exposição dos conteúdos tratados na disciplina, sendo necessário, no entanto, repensar as experiências em sala de aula para que pudessem complementar o aprendizado de forma efetiva. O trabalho de Rosa et al. (2011) faz também um recorte na disciplina de Cálculo I, porém em uma abordagem motivacional e emocional, colocando como objeto de estudo a relação do estudante com a disciplina. Relevante neste trabalho é o uso do termo competência, considerado no sentido de “ser competente para uma determinada tarefa”, no caso, ser competente em Cálculo I.

Quadro 1. Resumo da revisão bibliográfica sobre Metodologias Ativas e Cálculo Diferencial e Integral

Obra	Significado do termo competência	Metodologia ativa presente	Inserção nas disciplinas de matemática
OLIVEIRA, Vanderlí Fava. Crescimento, evolução e o	Associado ao termo habilidades, não	Não há citação explícita, apenas referência a	Não discutido

futuro do curso de engenharia. Revista de Ensino de Engenharia, v. 24, n. 2, p. 3-12, 2005.	explicitado e incluído de forma generalista.	mudanças nas práticas docentes que incluam situações técnicas às quais conduzam o estudante a resolver problemas.	
REZENDE, Laura Amâncio; SILVA, Humberto Felipe; PRADO, Cíntia Fernanda; NETO, Morun Bernardino. Análise da percepção de graduandos em engenharia quanto à implantação de metodologias de aprendizagem. In: ANDRADE, Darly Fernando. Gestão e Tecnologia na Educação, 1ª edição. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2018.	Empregado para designar tanto aspectos relevantes ao mundo empresarial, quanto a aspectos humanos e interpessoais	PBL – Problem Based Learning. Aprendizagem Baseada em Problemas.TBL – Team Based Learning e PGD – Problema Gerador de Discussão.	Não discutido.
SANTOS, Robson Arruda. Desenvolvimento de Competências Profissionais em alunos de engenharia: estudo de empresa júnior como ferramenta de integração teoria-prática. Revista Lugares da Educação, v.2, n.1, p.3-13, janeiro/junho de 2012.	Estritamente profissional e restrito ao ambiente empresarial	Não há referência, uma vez que o objeto de estudo é a inserção do graduando em engenharia nas empresas juniores.	Não discutido.
RABELO, Patrícia Fraga Rocha; ROCHA, Nívea Maria Fraga; BARRETO, Maribel Oliveira. Formação de professores de engenharia: competências e habilidades básicas. In: Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Belém, 2012.	Uso relacionado ao universo empresarial e, também, relacionado a questões individuais como relações interpessoais e pessoais.	Não há referência, apesar de discutir competências e habilidades dos docentes em engenharia.	Não discutido
PARREIRA, Julia E. Aplicação e avaliação de uma metodologia de aprendizagem ativa (tipo ISLE) em aulas de Mecânica, em cursos de Engenharia. Revista Brasileira de Ensino de Física, v.40, n.1, e1401-2, 2018.	Não há referência ao termo competência no texto.	A pesquisadora aplicou uma metodologia semelhante à ISLE (Investigative Science Learning Environment) objetivando a construção do conhecimento, por parte dos estudantes, semelhante ao processo científico.	Não discutido. Aplicação na disciplina de Mecânica.
PONCIANO, Thales Martins; GOMES, Frederico César de Vasconcelos; MORAIS, Isabela Carvalho. Metodologia ativa na engenharia: verificação da abp em uma disciplina de engenharia de produção e um modelo passo a passo. Revista Principia, v.34, 32-39, 2017.	Não há referência ao termo competência no texto. Refere-se a habilidade.	Aplicou-se a ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas) na disciplina de Sistema de Desenvolvimento de Produto no curso de Engenharia de Produção.	Não discutido. Aplicação na disciplina de Sistema de Desenvolvimento de Produto – Engenharia de Produção.
PAVANELO, Elisângela; LIMA, Renan. Sala de aula invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. Bolema - Boletim de Educação Matemática, v.31, n.38, pp.739-759, 2017.	Não há referência ao termo competência no texto.	Flipped Classroom – Sala de Aula invertida. A proposta de sala de aula invertida fez uso de vídeo aulas para complementar as atividades de sala de aula.	Cálculo I – derivadas e integrais para funções de uma variável.
DULLIUS, Maria Madalena; ARAÚJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Ângela. Ensino e aprendizagem de Equações Diferenciais com abordagem gráfica, numérica e analítica:	Não há referência ao termo competência no texto.	Não há referência a uma metodologia ativa específica. Os autores descrevem que a metodologia escolhida por eles torna os alunos mais ativos, da mesma forma que	Equações Diferenciais

uma experiência em cursos de engenharia. <i>Bolema – Boletim de Educação Matemática</i> , v.24, n.38, pp.17-42, 2011.		gera maiores dificuldades em função da interpretação dos problemas.	
ROSA, Odileia da Silva; RODRIGUES, Chang Kuo; SILVA, Patrícia Nunes. Aspectos motivacionais na disciplina de Cálculo I. <i>Revista Eletrônica TECCEN</i> , v.4, n.2, p.49-62, maio/agosto, 2011.	Se refere ao “ser competente em”, ou seja, ser capaz de aprender os conceitos em uma disciplina de Cálculo I	Não se aplica, pois não se investigou metodologia de ensino-aprendizagem, mas apenas os critérios motivacionais para a disciplina de Cálculo I.	Cálculo I – derivadas e integrais para funções de uma variável.
CABRAL, Tânia Cristina Baptista. Ensino e aprendizagem de matemática na engenharia e o uso de tecnologia. <i>Novas Tecnologias na Educação</i> , v.3, n.2, 2005.	Referência em uma citação, no contexto do desenvolvimento de outras capacidades nos estudantes fora das aulas expositivas.	Não há referências a metodologias ativas. A autora advoga que a utilização de um ambiente interativo de aprendizagem modifica a metodologia tradicional de aulas expositivas. David Ausubel é citado e a aprendizagem colaborativa é parte integrante da pesquisa.	Interface gráfica, podendo ser utilizada nas disciplinas de cálculo.
DULLIUS, Maria Madalena. Modelagem Computacional para o ensino de equações diferenciais ordinárias em cursos de engenharia. In: <i>I Congreso de Educación Matemática de América Central y El Caribe</i> . Santo Domingo, República Dominicana, 2013.	Não há referência ao termo no texto.	Aprendizagem significativa de David Ausubel e teoria interacionista de Vygotsky. Não há referência explícita à metodologias ativas.	Equações diferenciais.

Fonte: A autora, 2019.

Os dois trabalhos de Dullius (DULLIUS et. al, 2011 e DULLIUS, 2013) foram escolhidos por tratarem do tema equações diferenciais ordinárias em cursos de engenharia. A autora se utiliza da aprendizagem significativa de David Ausubel, sobretudo, para advogar a importância da resolução de equações diferenciais ordinárias através de simulações computacionais, contrastando com a perspectiva tradicional de se apresentar um conjunto de métodos analíticos que, face ao desenvolvimento tecnológico, estão obsoletos quando comparados ao que os computadores são capazes de resolver. Cabe ressaltar que a disciplina de Cálculo III, objeto de estudo desta pesquisa, trata do tema equações diferenciais ordinárias.

O MOVIMENTO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO: ENTENDENDO SEU PAPEL NA GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA

A inclusão do termo “competência” na educação tem sua origem na relação entre o universo empresarial e a educação, a qual ganhou proximidade no início da década de 1970 (ZABALA e ARNAU, 2010), ainda sob a perspectiva de uma pessoa ser capaz de realizar determinada tarefa, a exemplo do trabalho de Rosa et al. (2011), citado anteriormente. Com o passar dos anos, o termo foi se difundindo de forma

generalizada, não sendo possível, atualmente, obter um mesmo significado para ele. Mostrou-se que o termo “competência” foi utilizado em diversos trabalhos com objetos de pesquisa semelhantes ao tratado neste texto, sem haver uma convergência entre os significados. Para Zabala e Arnau (2010), uma definição mais próxima para o termo competência é a “capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto no qual é necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”. Apesar de ser uma definição abrangente, a mesma distingue competência de atitude e habilidades (distinção esta que não se faz muito clara em diversos trabalhos na revisão de literatura), ao mesmo tempo que atribui a construção do conhecimento a um processo que requer mobilização de diferentes atitudes e habilidades de forma inter-relacionada. Percebe-se, a partir desta definição, a necessidade de interconexão, cada vez maior, entre as componentes curriculares que compõe o fluxograma dos cursos superiores. Para esta pesquisa assumiu-se, como definição de competência, àquela atribuída a Zabala e Arnau (2010).

O movimento por competências nas universidades tem seu início, marcadamente, com o Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Uma série de documentos foram lançados, a partir de 1998, com o objetivo de formalizar a criação do EEES. Para Rasco (2011), o relatório Tuning é o documento que melhor explicita o uso de competências, apresentando uma série de justificativas para a sua inserção. Observa-se que o relatório Tuning impulsiona uma mudança de paradigma no qual se abandona, presumidamente, a educação centrada no ensino, identificada com a aquisição de conteúdos acadêmicos e que prevaleceu no ambiente universitário e a de uma nova educação superior, centrada na aprendizagem. Em suma: trata-se de insistir e enfatizar a aprendizagem ou os “resultados de aprendizagem”, baseados fundamentalmente nas “competências, capacidades e processos estreitamente relacionados com o trabalho e com as atividades que conduzem ao progresso do estudante e sua articulação com os perfis profissionais definidos previamente” (RASCO, 2011).

De fato, a mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem é notória nas atuais DCNs para os cursos de graduação em engenharia. A inserção de elementos inter ou multidisciplinares, assim como a necessidade de modelagem matemática para fenômenos químicos e físicos, de forma colaborativa e através de projetos, destaca a importância de se experienciar, nas atividades universitárias, as situações presentes no ambiente profissional futuro. No ambiente acadêmico de engenharia, a formação para

o mercado de trabalho, realçada pela relevância de forte formação técnica (atuais DCNs), garante a sincronia entre a universidade e as competências profissionais para o engenheiro. Cabe, neste aspecto, uma discussão acerca do papel da universidade na sociedade, o qual não é, seguramente, restrito à formação profissional dos estudantes. No entanto, trataremos esse tema em outra ocasião. É importante enfatizar que, embora as atuais DCNs se preocupem com uma formação global do engenheiro, as competências gerais e específicas indicadas no documento demonstram o objetivo primordial de formação profissional. Portanto, centralizar os esforços na aprendizagem do aluno, de forma experiencial sobretudo, rompe de fato com o paradigma do ensino universitário apontado por Rasco (2011). Será a universidade o espaço de formação meramente profissional?

METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado em duas turmas da disciplina Cálculo III, ofertada no ciclo básico das engenharias de uma universidade do interior do estado do Rio de Janeiro. A disciplina possui, na ementa, o tema equações diferenciais ordinárias, que corresponde à metade dos assuntos a serem tratados durante a disciplina. A proposta da disciplina foi híbrida. Ofertou-se aulas expositivas, em conjunto com vídeo aulas e outras atividades oferecidas na plataforma *Google Classroom*. O uso do aplicativo GeoGebra nos aparelhos celulares dos estudantes teve como objetivo melhorar a visualização das soluções das equações diferenciais ordinárias que estavam sendo estudadas. Listas de exercícios foram disponibilizadas através de *Google Forms* como parte do processo de avaliação, assim como os problemas contextualizados, que são o objeto de estudo deste trabalho.

O tema equações diferenciais ordinárias modela diversos fenômenos naturais. Desta forma, os alunos foram convidados a se dividirem em grupos de 5 ou 6 estudantes e receberam um tema de pesquisa, relacionado a um fenômeno químico, físico ou biológico que pode ser descrito através de equações diferenciais ordinárias: sistema massa-mola, deformação de uma coluna fina, circuito RLC e equação logística. Nesse sentido, cada grupo se encarregou de estudar o problema proposto, do ponto de vista histórico; modelar, a partir de um modelo matemático semelhante existente na literatura, o problema proposto; resolver a equação diferencial ordinária com as respectivas condições iniciais ou de contorno; esboçar o gráfico da solução utilizando o GeoGebra e, por fim, simular, através de um protótipo a situação-problema descrita e resolvida do

ponto de vista matemático. Ao concluírem o trabalho, cada grupo confeccionou um poster e apresentou o produto de seu trabalho no *hall* de entrada do campus que abriga os cursos de engenharia.

Descrita as atividades inerentes à disciplina pesquisada, a metodologia da pesquisa utilizada foi a pesquisa-ação. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação no cenário educacional objetiva avaliar problemas educacionais existentes no “chão de fábrica”, isto é, problemas relevantes para a educação em contrapartida à desilusão com a metodologia (de pesquisa) convencional, cujos resultados, em geral, estão muito afastados do cotidiano. Ainda para Thiollent (2011), a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. A vivência dos autores com os estudantes que atuaram nas atividades, além de gerarem subsídios para a pesquisa em questão, proporcionou novas experiências e possibilitou a produção de conhecimentos sob uma ótica diferente da tradicionalmente construída em cursos de engenharia. Portanto, a metodologia de pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação.

Escolheu-se como instrumento de coleta de dados o questionário, composto por perguntas quantitativas na escala de Likert de cinco pontos e perguntas abertas, que foram analisadas a partir do software MAXQDA Analytics Pro 2020 e categorizadas segundo a análise temática proposta por Bardin (2011). Todos os participantes desta etapa o fizeram espontaneamente através de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

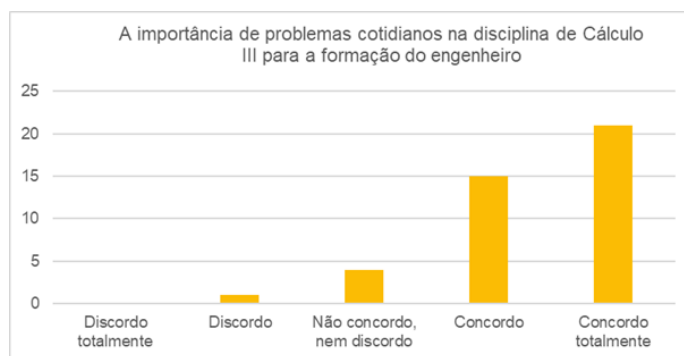
Conforme descrito anteriormente, esta pesquisa analisou o impacto de modificações nas práticas pedagógicas bem como da inserção de ferramentas tecnológicas no processo na disciplina de Cálculo III. Atribuiu-se maior ênfase à utilização da Abordagem Baseada em Problemas (ABP) como instrumento de sedimentação e consolidação dos conhecimentos matemáticos.

Os questionários foram direcionados a 68 alunos, matriculados nas duas turmas de Cálculo III, dos quais 45 responderam, através do Google *Forms*. Este era composto por 8 questões, sendo 7 perguntas objetivas e 1 questão discursiva, com resposta aberta. Dentre as questões objetivas, destacam-se duas relacionadas à ABP. A primeira como

proposta de melhoria da aprendizagem em Cálculo III e a segunda relacionada às modificações no formato das avaliações da disciplina.

A primeira questão apresentava a seguinte afirmação: “Resolver problemas cotidianos é uma das principais atribuições do engenheiro, independentemente de sua área específica de atuação. Ao trabalhar com problemas reais aplicados durante as aulas de Cálculo III, você se sentiu mais motivado a estudar a matemática que os problemas apresentavam”. O estudante deveria avaliar, em uma escala com cinco pontos (discordo totalmente, discordo, não concordo nem discordo, concordo, concordo totalmente) e assinalar apenas uma alternativa, o quanto considerava a afirmação pertinente e verdadeira em seu processo de aprendizagem na disciplina em análise. Os resultados estão apresentados na Figura 1.

Figura 1. Percepção dos estudantes acerca da inserção de situações cotidianas em Cálculo III e sua motivação para o estudo na disciplina.

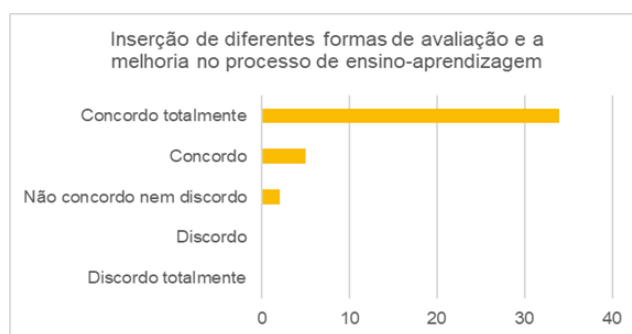


Fonte: A autora, 2019.

A segunda questão analisada versava sobre os modelos de avaliação tradicionalmente usados em uma disciplina de matemática e a forma alternativa proposta na disciplina em análise. A frase a ser verificada era “A disciplina de Cálculo III, ao incluir diferentes modalidades de avaliação, desmistificando a tradição de apenas provas escritas como processo avaliativo, contribui na formação global do engenheiro”. Novamente os estudantes avaliavam as suas percepções sobre a escala de cinco pontos, variando de discordo totalmente a concordo totalmente, conforme explicitado anteriormente. A Figura 2 exprime esses resultados.

É possível observar, do ponto de vista quantitativo, que a inserção de outras formas de avaliação, contrapondo-se às provas tradicionais, em alinhamento com as áreas de formação dos estudantes foi bem aceita por estes, que consideraram, por ampla maioria, as modificações relevantes ao seu processo de construção do conhecimento.

Figura 2. Percepção dos estudantes acerca de diferentes formas de avaliação na disciplina de Cálculo III



Fonte: A autora, 2019.

A análise qualitativa foi realizada a partir das respostas à questão aberta proposta pelo questionário com os 45 estudantes que participaram, de forma espontânea, do trabalho em grupo e da coleta de dados. A questão discursiva colocada para os participantes foi a seguinte: “A partir da inserção de ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas, que desencadearam mudanças na forma de avaliação da disciplina, incluindo trabalhos além das provas escritas, escreva, brevemente, como foi essa experiência para você”. Os estudantes foram incentivados a escrever sobre aspectos positivos e negativos das práticas pedagógicas as quais participaram.

Bardin (2011) sugere que a análise temática é a mais adequada a respostas para perguntas abertas. A análise temática consiste em descobrir “núcleos de sentido” que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. A partir desta definição para análise temática, utilizou-se o software MAXQDA Analytics Pro 2020 para categorizar, por temas, as respostas dos estudantes.

A partir de uma leitura inicial das respostas obtidas, verificou-se que as respostas poderiam ser divididas em quatro temas ou “núcleos de sentido”: opinião generalista, uso de tecnologia, problemas práticos e avaliação. Definiu-se como “opinião generalista” aquela que citava um elogio genérico ou uma crítica geral, sem tema específico. O tema “uso de tecnologia” foi designado às respostas que versavam sobre o Google *Classroom*, às listas de exercícios disponibilizadas pelo Google *Forms* e ao GeoGebra. Respostas sobre “problemas práticos” discutiam os temas dos trabalhos em grupos e sua importância para o estudante e, por fim, o tema “avaliação” relacionava-se às mudanças provenientes da inserção de outras formas de avaliação durante a disciplina em contraposição ao sistema de apenas provas individuais.

Pode-se concluir, portanto, que o conjunto de práticas pedagógicas utilizadas durante a disciplina de Cálculo III, onde a ABP como metodologia ativa protagonizou o processo em paralelo a outras práticas, tornando a experiência híbrida. Tal fato garantiu maior relevância ao conhecimento construído pelo estudante, da mesma forma que contribuiu para que este experienciasse a engenharia em uma disciplina de matemática, corroborando com as perspectivas de Rezende et al. (2018), Ponciano et al. (2017) e Pavanelo e Lima (2017).

Quadro 2. Respostas abertas de acordo com o tema, destacando-se os termos de maior frequência.

Tema	Respostas
Uso de tecnologias	“A tecnologia está presente em tudo hoje em dia, então fazer uso dela pra ajudar nos estudos é algo bastante interessante.”
	“Muito interessante, porque a tecnologia é algo inevitável e uma ferramenta muito útil, assim como a própria forma de ensinar vem passando por transformações nos últimos anos, usar ferramentas desse tipo torna-se imprescindível.”
	“As ferramentas utilizadas na disciplina auxiliaram muito no aprendizado do conteúdo e deveria ser disseminado para outras disciplinas também.”
Problemas práticos	“Achei mais produtivo ver o funcionamento prático da teoria através do trabalho. Em relação a ferramenta tecnológica, foi bem proveitoso pelo fato de dicas para achar vídeos mais próximos a mesma metodologia de ensino e por ser um ensino claro também.
	“Foi muito mais interessante e menos cansativo do que anteriormente. Se torna muito mais fácil a visualização e aprendizado quando não temos apenas a parte teórica. A forma como trabalho foi feito, mostrou como usar e quando usar as ferramentas aprendidas em sala de aula para resolução de problemas.”
	“De todas as vezes que eu fiz essa disciplina, essa foi a primeira vez que entendi a aplicação da teoria. Se o curso de Engenharia fosse todo assim, muito mais pessoas poderiam aumentar sua capacidade de formação ao poderem visualizar teorias na prática . Agradeço por este semestre.”
Opinião generalista	“Essa experiência foi boa, porque me ajudou a desenvolver ainda mais na matéria .”
	“Foi muito bom, um bom aprendizado, novas ferramentas , superinteressante!”
	“Me obrigou a estudar para me sair bem nos testes, o que ajudou muito já que sempre acabo fugindo do estudo .”
Avaliação	“A experiência foi ótima, facilitou bastante o acesso das aulas e os trabalhos foram uma forma muito boa de incentivar a prática e o entendimento de exercícios. E com o trabalho final proposto, conseguimos ver onde exatamente a matéria de cálculo 3 poderia ser aplicada em problemas reais.”
	“Foi uma forma de estudar com mais frequência, não acumulando a matéria . Ao fazer as atividades, eu estava estudando para a prova com antecedência, e identificando minhas dúvidas para levá-las à aula. Foi uma renovação muito importante e satisfatória.”
	“Achei os questionários feitos no app muito bons, pois acho errado 1 prova definir a nota do aluno, que muitas vezes se sentem pressionados nas provas, ficam nervosos e acabam esquecendo e errando questões simples nas provas, não por falta de estudo mas por falta de psicológico e outros motivos. Fazendo esses questionários que podiam ser feitos em casa com calma e material de busca para estudar ajudam muito, já que você se sente confortável sem precisar fazer em um tempo limitado. Agradeço as aulas e o ensino que foi passado esse semestre”.

Fonte: A autora, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou, a partir da discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de engenharia, avaliar as mudanças propostas pelo documento em uma disciplina de matemática presente no ciclo básico das engenharias.

Considerando-se a reflexão sobre o perfil do egresso dos cursos de engenharia, o trabalho analisado por esta pesquisa objetivou apresentar uma proposta híbrida de aprendizagem, na qual práticas pedagógicas ativas foram inseridas contemplando a formação do estudante, sob aspectos social, pessoal, interpessoal e profissional. Trabalhos colaborativos, com forte presença de tecnologia e aplicação direta de ferramentas matemáticas e computacionais aos problemas reais do engenheiro, buscaram atender ao desenvolvimento de competências, por parte dos estudantes, de acordo com a definição dada por Zabala e Arnau (2010).

Ao analisar-se as respostas abertas à pergunta discursiva do questionário, em consonância com as respostas objetivas das duas questões apresentadas neste artigo, observa-se, com convicção, que os estudantes anseiam por disciplinas com maior relação entre teoria e prática, da mesma forma que percebem que as mudanças tecnológicas pelas quais a sociedade está submetida não exclui, de forma alguma, mudanças no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, é urgente a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, capazes de desenvolver competências nos estudantes e os prepararem tanto para o mercado de trabalho quanto para o convívio em sociedade. Portanto desenvolver habilidades e competências para a inclusão dos egressos em engenharia como cidadãos do século XXI é, sem dúvida, tarefa primordial e em constante mutação na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas**: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

CABRAL, Tânia Cristina Baptista. Ensino e aprendizagem de matemática na engenharia e o uso de tecnologia. **Novas Tecnologias na Educação**, v.3, n.2, 2005.

DULLIUS, Maria Madalena; ARAÚJO, Ives Solano; VEIT, Eliane Ângela. Ensino e aprendizagem de Equações Diferenciais com abordagem gráfica, numérica e analítica: uma experiência em cursos de engenharia. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, v.24, n.38, pp.17-42, 2011.

DULLIUS, Maria Madalena. Modelagem Computacional para o ensino de equações diferenciais ordinárias em cursos de engenharia. In: **I Congresso de Educación Matemática de América Central y El Caribe**. Santo Domingo, República Dominicana, 2013.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa, 1ª edição**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

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

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

MARIANO, Ari Melo; SILVA, João Mello; MONTEIRO, Simone Borges Simão; MARTÍN, Adriana Regina. Evento on-line como produto de metodologia ativa de aprendizagem: uma experiência via PjBL na Universidade de Brasília – Brasil. In: **XXVI Congresso Internacional AEDEM**, Reggio Calabria, Italy, 2017.

MASSON, Terezinha Jocelen; MIRANDA, Leila Figueiredo; MUNHOZ JR., Antonio Hortencio; CASTANHEIRA, Ana Maria Porto. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). In: **Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. Belém, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº2, de 24 de abril de 2019**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília: 2019.

_____. **Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002**: instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Brasília, 2002.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2018.
OLIVEIRA, Vanderl Fava. Crescimento, evolução e o futuro do curso de engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 24, n. 2, p. 3-12, 2005.

PARREIRA, Julia E. Aplicação e avaliação de uma metodologia de aprendizagem ativa (tipo ISLE) em aulas de Mecânica, em cursos de Engenharia. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.40, n.1, e1401-2, 2018.

PAVANELO, Elisangela; LIMA, Renan. Sala de aula invertida: a análise de uma experiência na disciplina de Cálculo I. **Bolema - Boletim de Educação Matemática**, v.31, n.38, pp.739-759, 2017.

PONCIANO, Thales Martins; GOMES, Frederico César de Vasconcelos; MORAIS, Isabela Carvalho. Metodologia ativa na engenharia: verificação da abp em uma disciplina de engenharia de produção e um modelo passo a passo. **Revista Principia**, v.34, 32-39, 2017.

RABELO, Patrícia Fraga Rocha; ROCHA, Nívea Maria Fraga; BARRETO, Maribel Oliveira. Formação de professores de engenharia: competências e habilidades básicas. In: **Anais do XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. Belém, 2012.

RASCO, Félix Augusto. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo? 1ª edição**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

REZENDE, Laura Amâncio; SILVA, Humberto Felipe; PRADO, Cíntia Fernanda; NETO, Morun Bernardino. Análise da percepção de graduandos em engenharia quanto à implantação de metodologias de aprendizagem. In: ANDRADE, Darly Fernando. **Gestão e Tecnologia na Educação, 1ª edição**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2018.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na educação em engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v.27, n.2, p.23-32, 2008.

ROSA, Odileia da Silva; RODRIGUES, Chang Kuo; SILVA, Patrícia Nunes. Aspectos motivacionais na disciplina de Cálculo I. **Revista Eletrônica TECCEN**, v.4, n.2, p.49-62, maio/agosto, 2011.

SANTOS, Robson Arruda. Desenvolvimento de Competências Profissionais em alunos de engenharia: estudo de empresa júnior como ferramenta de integração teoria-prática. **Revista Lugares da Educação**, v.2, n.1, p.3-13, janeiro/junho de 2012.

SESOKO, Verônica Mariti; NETO, Octavio Mattasoglio. Análise de experiências de problem e Project based learning em cursos de engenharia civil. In. **Anais do COBENGE**. Juiz de Fora, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

WAGNER, Tony. **The Global Achievement Gap: why even our best schools don't teach the new survival skills our children need – and what we can do about it**. New York: Basic Books, 2008.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DITADURA: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

AMCG¹

Resumo

O artigo procura observar como a educação se apresentou no Brasil e em Portugal em períodos históricos de regimes ditatoriais. Embora não haja semelhanças quanto ao início e término dos governos, foi possível perceber uma aproximação discursiva em ambos os governos, partindo do papel importante da educação em ambos. Um dos discursos proferidos foi o que considerava a importância das tradições e sua manutenção para se atingir um estágio civilizacional superior ao vigente, tendo a educação escolar como principal dispositivo. A metodologia utilizada foi a observação de simetrias na categoria identidade nacional em textos do primeiro presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), no Brasil, e do primeiro comissário nacional da Mocidade Portuguesa (MP), em Portugal. Nos dois casos foram encontradas afirmações acerca da produção da identidade nacional a partir da valorização das tradições, que deveriam ser preservadas e fomentadas na educação nos dois casos.

Introdução

A educação escolar nas sociedades ocidentais apresenta-se no século XX como um importante dispositivo na formação de discursos sociais que interessam aos governos. Nos países analisados, os períodos concernentes às ditaduras foram de produção de enunciados legitimadores dos regimes impostos. Vários foram os discursos e dispositivos criados para conferir garantias de sustentação do poder, tentando demonstrar uma aparência democrática aos modelos de exceção. Um deles foi o da identidade nacional existente desde a formação do país e a necessidade de preservação das tradições, tendo em vista a retomada da moralidade e civismo.

A educação, portanto, cumpre uma função extremamente importante na criação e reprodução de identidades, configurando como espaço de afirmação de poder. Assim, ao longo da história, a educação “sempre foi vista como mola mestra para a realização de fins políticos, ideológicos, sociais, econômicos ou religiosos” (RÖHR, 2006, online). O sistema de ensino foi utilizado, assim, no Brasil e em Portugal para atender aos interesses políticos dos regimes estabelecidos de forma autoritária e que encontraram

¹ Secretaria de Educação de Pernambuco; amcgondim@gmail.com.

nele e em seus sujeitos um meio de sua afirmação e disseminação de afirmações tidas por eles como verdadeiras e necessárias ao bom seguimento da sociedade civilizada.

Brasil e Portugal possuem relações centenárias, quer seja pelo processo de colonização, quer seja pela identidade civilizacional construída nos dois países a partir de aspectos em comum. Nas palavras do segundo comissário nacional da Mocidade Portuguesa (MP) e sucessor de Salazar como Presidente no Conselho de Ministros do governo português:

Onde quer que pulsava um coração lusíada aí se celebraram com fé ardente os ritos dêsse grande acto de culto patriótico, em cujos momentos culminantes a Nação portuguesa se tornou presença real num grande Império invisível, Império ecumênico, Império do espírito – cujo domínio inefável abrangia de um extremo ao outro da terra, pois a todas as paragens do mundo chegou a ânsia e o esforço português!

Em nenhuma parte, porém, fora de Portugal, êsse milagre se produziu com tamanho esplendor como no Brasil. É que os portugueses, aqui, não estão em terra alheia. Portugal não é estrangeiro no Brasil: o pai não pode ser um estranho em casa do filho que amorosamente criou e estabeleceu!

Laços de sangue indissolúveis reforçados por inapagáveis tradições comuns ligam por toda a eternidade as duas Pátrias. O português no Brasil vive numa espécie de estado de graça: a chama do seu lusitanismo afervora-se e cresce do mesmo passo que o amor à terra e ao progresso brasileiro. Nenhum dêstes sentimentos exclue o outro: pode ser-se português de lei e querer ao Brasil como à segunda pátria, porque quando se trabalha e luta em prol da sua civilização está-se implicitamente a honrar e defender a civilização portuguesa!²

Marcelo Caetano considera que o português e, por conseguinte, o mais importante território por ele colonizado possuem aproximações de tal ordem que este se sente em casa estando no Brasil. O apelo às tradições comuns considera como se Brasil e Portugal tivessem escrito histórias semelhantes, ao ponto de dizer que os portugueses contribuem para o progresso do Brasil com o mesmo entusiasmo como ao seu próprio país. Seguindo o discurso de Marcelo Caetano, será feita a aproximação entre os dois países por meio da educação; não o será, no entanto de maneira imediata e acrítica.

² Discurso proferido na sessão solene celebrada no Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, em 10 de agosto de 1941. CAETANO, Marcelo. Agradecimento aos portugueses do Brasil. Boletim Mensal da Mocidade Portuguesa, Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Portuguesa, vol. II, nº 1, p. 17-21, nov. 1941.

Será considerada a convergência em ambos os países pela criação de instituições cujo objetivo seria formar a juventude nacional na perspectiva de antever o futuro glorioso apontado em ambos os governos aos seus países. A ditadura salazarista e a ditadura militar aproximam-se em termos educacionais nesse sentido. Apesar disso, uma irá apoiar-se mais na atuação pedagógica dos professores em sala de aula, ao passo que a outra atuará diretamente com os jovens.

A ditadura salazarista, também conhecida por Estado Novo³, iniciou de fato no ano de 1933 e acabou em 1974, com a chamada Revolução dos Cravos. No Brasil, a ditadura civil-militar foi do ano 1964 ao ano de 1985. Há um período de dez anos que Portugal e Brasil percebem vivendo uma mesma realidade política; apesar disso, antes e depois são verificáveis realidades culturais e sociais de alguma proximidade discursiva.

Tanto no Brasil quanto em Portugal foram criadas instituições cuja principal função era atuar prioritariamente na educação escolar, tendo em vista esse objetivo. É nesse sentido que a educação se apresenta na condição de *locus* utilizado para a criação de dispositivos afirmadores dos discursos elaborados pelos governos e seus indivíduos.

O primeiro presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) foi Gen. Moacir de Araújo Lopes (1969-1970). O primeiro comissário nacional da Mocidade Portuguesa (MP) foi o Eng.º Francisco José Nobre Guedes (1936-1940). Ambos foram grandes entusiastas da educação e possuem falas e textos sobre o assunto, além de terem sido os primeiros representantes das instituições educacionais criadas pelos respectivos Ministérios de Educação para disseminar as ideias acerca do modelo de cidadão que cada um dos países deveria ter para elevar ainda mais seu estágio civilizacional. Será feita, portanto, a apresentação de cada uma dessas instituições e seus primeiros representantes, considerando o papel a ser cumprido por eles no sentido de contribuir com a formação de uma identidade nacional na educação escolar.

Metodologia

A ditadura militar no Brasil e a ditadura salazarista em Portugal

³ Não será utilizada essa expressão, aqui apresentada apenas para efeito de compreensão e percepção de como os dois países possuem pontos em comum. Estado Novo também é considerado, no Brasil, o período governado por Getúlio Vargas, entre 1930-1945.

Antes de ingressar nas instituições e seus primeiros representantes faz-se mister apresentar os governos políticos do período quando foram criadas e quais seus objetivos acerca da educação em cada um dos países. O ano de criação da CNMC, 1969, foi marcado pelo governo do Gen. Médici e o da MP, 1936, do governo de Salazar.

No Brasil, a ditadura militar foi marcada pela alternância de presidentes e de modos como a história os retratou. Eles foram retratados pela forma como conduziram seus mandatos ou pela corrente dentro das forças armadas a qual pertenciam. Assim, o presidente da criação da CNMC era de um grupo considerado *linha dura*. Essa maneira de apresentá-lo tem a ver com as posturas tomadas por ele e com o grupo de exército ao qual ele fazia parte.

Médici já fazia parte do governo antes de assumir o posto de presidente. Foi chefe do Serviço Nacional de Informações (SNI)

A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC)

A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) surgiu no contexto do regime militar brasileiro e perdurou mesmo depois de findo o governo militar e a volta da democracia. Criada pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e regulamentada pelo Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, era inicialmente um órgão normativo⁴, posteriormente passou a ser órgão colegiado⁵ e foi extinta em 1986⁶.

Subordinada diretamente ao Ministro da Educação, tinha por competência

- a) implantar e manter a doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no art. 3º do decreto 68.065-71, articulando-se, para esse fim, com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação na elaboração dos currículos e programas básicos de Educação Moral e Cívica;
- c) fixar medidas específicas no referente à Educação Moral e Cívica extra-escolar;

⁴ De acordo com o Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970 e publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) do dia 03 de agosto de 1970, cabia à CNMC, assim como os demais órgãos ligados ao Ministério da Educação e Cultura, a normatização dos assuntos referentes à pasta. Assim, caberia a ela decisões e publicação de atos com força de lei.

⁵ Por meio do Decreto nº 87.062, de 29 de março de 1982, publicado no D.O.U. em 30 de março de 1982, a CNMC foi considerada como órgão colegiado. A partir de então, não teria mais poder para assinar decretos; esses deveriam ter a assinatura do Ministro da Educação e Cultura para terem validade.

⁶ Decreto nº 93.613, do Diário Oficial da União de 21 de novembro de 1986.

- d) estimular a realização de solenidades cívicas ou promovê-las, sempre que necessário;
- e) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus para desenvolver e intensificar as suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;
- f) convocar à cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, as instituições e órgãos formadores de opinião pública e de difusão cultural, inclusive jornais, revistas, teatros, cinemas, estações de rádio e de televisão, entidades esportivas, de recreação, de classe, e de órgãos profissionais;
- g) assessorar o Ministro de Estado da Educação e Cultura na aprovação dos livros didáticos, do ponto de vista de moral e civismo;
- h) colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias para o cumprimento do Regulamento;
- i) articular-se com as autoridades responsáveis pela censura, no âmbito federal e estadual, tendo em vista a influência da educação assistemática sobre a formação moral e cívica;
- j) promover o conhecimento do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e do Regulamento, por meio de publicações e impressos, notícias e artigos de jornais e revista, rádio e televisão e por palestras;
- l) sugerir providências para a publicação de livros, fascículos, impressos, cartazes ou cartazetes de difusão adequada das bases filosófico-democrático-constitucionais prescritas no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e do Regulamento, bem como de trabalho de fundo moral e cívico;
- m) sob a forma de resolução, expedir instruções, conclusões de pareceres e outros provimentos necessários ao perfeito cumprimento do Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 e do Regulamento.

Parágrafo único. O Ministro da Educação e Cultura poderá devolver, para reexame, os pronunciamentos da CNMC que, na forma do Decreto-lei 869-69 e do Decreto 68.065-71, dependam de sua homologação (Regimento Interno da Comissão Nacional de Moral e Civismo, 1972).

A Comissão Nacional de Moral e Civismo propunha-se a *colaborar, assessorar e articular-se* com uma série de dispositivos, visando a garantia e o fortalecimento dos valores morais da nacionalidade. Assim, sua disposição seria interagir com organizações sindicais, televisão, rádio, jornais e revistas para que não se pudesse *esquecer* o real significado de brasilidade.

Dessa maneira, o exercício do poder emergia como uma prática necessária à manutenção de uma identidade nacional, que procurava se apresentar de forma *natural*. Considerava-se não apenas a educação formal de caráter escolar como formador de ideias e opiniões acerca dos valores morais da nacionalidade, mas outros espaços de veiculação de informações. A CNMC via as organizações sindicais, os jornais, as revistas, os teatros, os cinemas, as estações de rádio e televisão, as entidades esportivas,

de recreação, de classe e órgãos profissionais como importantes meios na divulgação dos valores nacionais. Era, pois, uma instituição que identificava em outras a possibilidade de relacionar-se com o objetivo de estabelecer o que seria moralmente aceito como algo genuinamente brasileiro.

Nesse período, a instituição atuou no sentido de atender aos interesses do governo em direcionar a educação das escolas, na disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC)⁷, para uma formação visando a construção de uma identidade nacional. Assim, entre os anos de 1969 e 1986 ocorreram oito Encontros Nacionais de Moral e Civismo, cujo objetivo era o de acompanhar o que estava sendo feito nos estados com relação à disciplina e orientar os representantes e professores responsáveis por ela nas salas de aula.

A CNMC era um órgão, portanto, regulador da EMC no cotidiano escolar. A EMC era uma disciplina e prática educativa imposta pelo governo, mas sem formação inicial docente para tal. Como alternativa, foram elaborados pela CNMC livros e programas norteadores para que docentes das mais diversas áreas lecionassem e o fomento de condições para existência de professores específicos para a disciplina.

Foi nesse sentido que se formou, em 1985, a primeira turma do Curso de pós-graduação em EMC, realizado à distância pela Universidade Gama Filho, do Rio de Janeiro. Em paralelo ao esforço de formação de professores na disciplina, houve a elaboração de prescrições sobre os currículos e programas básicos, distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em março de 1970. E também a homologação de pareceres dos livros que deveriam ser utilizados nas aulas da disciplina nos mais diversos níveis e modalidades.

Atendendo ao disposto no Decreto de inclusão da EMC na vida escolar e da CNMC como dispositivo de regulação daquela, há que se apresentar como finalidades *a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade, por meio do culto à pátria, símbolos, tradições e instituições*. Caberia, portanto, a pessoas *dedicadas à causa da educação moral e cívica* exercer a função de verdadeiros representantes dessa tarefa.

Mocidade Portuguesa (MP)

⁷ A EMC possuía nomenclatura distinta nos diversos níveis educacionais. Assim, chama-se EMC na educação fundamental; Organização Social e Política Brasileira (OSPBB), no ensino médio e Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior.

A Mocidade Portuguesa (MP) foi uma instituição criada pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) durante o governo salazarista⁸, com o objetivo de promover na juventude os ideais pregados pelo Estado, por meio da doutrinação, principalmente o combate ao liberalismo e ao marxismo (ARRIAGA, 1976, p. 13). Justificava-se por ser uma entidade nacionalista, baseada na Constituição⁹ e apoiava-se principalmente no desejo que a ditadura salazarista tinha de canalizar os interesses da juventude pela política para algo de controle do governo (VIANA, 2001, p. 25).

A Mocidade Portuguesa não é um rótulo que nos unifica pelo simples facto de o usarmos. Ela é o conjunto de todos os Portugueses que, não tendo ainda entrado na vida, se estão preparando para se poderem integrar numa organização harmonica: A NAÇÃO PORTUGUESA (FERREIRA, 1939, p. 2).

Portanto, legitimado pelo poder do Estado, a MP foi criada para atender à demanda educacional de formação moral e cívica da juventude masculina de Portugal¹⁰. A política da ditadura salazarista para a educação no que dizia respeito à moralidade e civilidade estava pautada na manutenção das *tradições*. Assim, um dos aspectos da nacionalidade reclamada pelo governo e que deveria fazer parte dessa instituição era a religiosidade.

[...] De forma semelhante se pode interpretar ainda a *fé cristã*. Ao mesmo tempo que orienta a acção, também por ela passa a definição de <<alma nacional>>: ser português é ser católico e essa característica permite um comportamento particular e sempre valorizado – o humanitarismo apontado à nossa colonização ligar-se-ia, de resto, a este aspecto (CUNHA, 2001, p. 18, grifos no original).

A MP foi o dispositivo criado para circular os discursos de identidade nacional e unidade territorial e cultural. A educação da juventude seria o caminho para a obtenção de uma sociedade cujos indivíduos possuíssem o caráter baseado na ordem, moral e disciplina. Isso deveria ser forjado não de maneira artificial, mas interiorizado no indivíduo, de modo que ele agisse sem ao menos perceber.

⁸ Decreto-lei n. 26.611, publicado no Diário do Governo no dia 19 de maio de 1936.

⁹ A Constituição referida aqui é a de 1933.

¹⁰ Foi criada, posteriormente, a Mocidade Portuguesa Feminina (MPF), mas para atender a outras demandas sociais, distintas das que serviram de orientação para criação da MP. No entanto, em ambas se verificou o sentido de nacionalismo e preservação das *tradições*.

Desse modo, inicialmente a MP era de caráter voluntário a todos os meninos que desejassem fazer parte da instituição; posteriormente, passou a ser obrigatória a filiação, sendo considerada importante em algumas situações do cotidiano escolar¹¹. A MP, portanto, fazia parte de um projeto educativo que visava responder a um problema social e pedagógico (VIANA, 2001, p. 17). Apesar de ser considerada semelhante a outras juventudes surgidas na Europa no mesmo período, a MP utilizava o discurso de não se parecer com nenhuma delas, pois que tinha características nacionalistas próprias.

Uma delas, ao que demonstra Viana (2001), foi a aproximação da instituição com a Igreja Católica. Embora afirmasse em vários documentos não ser uma associação da Igreja Católica, há uma série de demonstrações da presença constante da mesma. A criação do cargo de diretor de serviços de formação moral na MP tinha por ocupante um clérigo da Igreja Católica.

O Regulamento da Organização Nacional da MP, publicado em 1936 pelo Ministro do MEN, Carneiro Pacheco, apresenta a seguinte redação no parágrafo segundo:

A MP cultivará nos seus filiados a educação cristã tradicional do País, nos termos do §3º do artigo 43.º da constituição Política, e em caso algum admitirá nas suas fileiras um indivíduo sem religião (Boletim da Mocidade Portuguesa, 1937, p. 11).

No Plano das Lições de Formação Nacionalista, a ser ministrada em todos os centros de instrução da MP era conceituada a nacionalidade como um conjunto de famílias que formava uma família maior, com os mesmos antepassados, a mesma história e as mesmas aspirações de futuro. Para tanto, deveria ser preservada uma característica essencial: a unidade moral, como condição essencial para a existência da nação. Ela seria o resultado da consciência e sentimento que o povo teria como grande família solidária nas tradições, alegrias e dores.

a comunhão religiosa, a identidade de raça, a unidade de língua, a afinidade de costumes, a integração num só Estado. Tudo o que é fator da unidade nacional é bendito. Tudo o que desagrega, divide e dissolve a Nação deve amaldiçoar-se, perseguir-se e aniquilar-se (Boletim da Mocidade Portuguesa, 1937, p. 48).

¹¹ De acordo com Grosso Correia (2002, p. 227), houve um episódio em 1943 no Liceu D. Manuel II no qual um estudante não foi indicado ao prêmio nacional por não ter participado com devoção nos trabalhos da MP, pois esse era um dos critérios instituídos pelo MEN.

Esses fatores para unidade moral foram apresentados no sentido de ir em busca de um discurso que legitimasse a existência da unidade nacional. Deveria, portanto, recorrer a cada um desses aspectos e trabalhos na educação dos jovens até chegar ao objetivo pretendido.

O I Congresso Nacional da MP ocorreu em maio de 1939. Nas Instruções do Boletim de 1938 havia menção de sua organização, contendo em uma das seções a serem abordadas a temática da Educação Moral da Juventude, dividida em três pontos: o objeto da educação moral; o espírito de disciplina e formação do caráter e o espírito de iniciativa e formação do caráter.

O Boletim de novembro de 1940 apontou as conclusões do congresso, com a parte sobre a formação moral escrita pelo Pe. Manuel Rocha, então Diretor dos Serviços de Formação Moral da MP. No seu relatório apresentou as seguintes conclusões acerca do responsável pela formação moral:

Serão normalmente sacerdotes (o pároco, ou seu delegado) os instrutores de formação moral – verdadeiros assistentes religiosos de cada centro [da MP]. Todos eles, pela Circular nº 365, de novembro de 1939, são propostos – para nomeação – ao Comissariado Nacional, pelo Diretor dos Serviços de Formação Moral, depois de se ter entendido com a competente autoridade eclesiástica diocesana (Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal do Comissariado Nacional, nov. 1940, p. 13).

A naturalização tratada quanto à religião católica romana pela MP traz consigo a afirmação de uma identificação imediata daquela com a identidade nacional portuguesa. Não se observa a necessidade em justificar a presença de um membro da Igreja responsável pela formação moral, portanto.

O comissariado nacional era composto por um assistente nacional para a formação moral, sendo necessariamente um padre proposto pelo Cardeal-Patriarca de Lisboa, cujo nome do cargo era Comissário Nacional Adjunto (ARRIAGA, 1976, p. 49). A vinculação entre formação moral, entendida como formação para o caráter integral, e a Igreja Católica Romana era tratada como importante pelo fato de ser a Igreja a portadora da tradição cristã, tão propalada pelos discursos do governo, mesmo antes da ditadura.

Seria no sentido dessa formação de homens cujo caráter compreende e vive naturalmente com a consciência de seus deveres com a concepção cristã da sociedade

ocidental que a MP deveria atuar. E o caminho para essa unidade nacional e moral caberia à Igreja junto à juventude. O primeiro líder dessa juventude não apenas concebia esse discurso, bem como era um importante exemplo para sua afirmação.

Resultados e Discussão

Gen. Moacir de Araújo Lopes

O primeiro presidente da CNMC foi também colaborador na elaboração e desenvolvimento da EMC na ditadura militar. Autor de livros como *Cartilha de Educação Moral e Cívica*, *Bases Filosófico-constitucionais da Educação no Brasil* e *Valores Espirituais e Morais da Nacionalidade*, fez parte da comissão organizadora do concurso realizado pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1968, para a escolha de um *Guia de Civismo destinado ao Ensino Médio*.

Quando membro da Escola Superior de Guerra (ESG) proferiu na ESG uma conferência em 16 de julho 1970 cujo título foi *A Educação Moral e Cívica no Brasil: perspectivas atuais*¹². À época era professor titular de EPB na Faculdade de Humanidades Pedro II e conferencista na ESG, além de ocupar a função de presidente da CNMC. Na sua explanação, dividida em 6 tópicos, abordou: conceito de educação; a educação moral e cívica; a legislação atual; a situação atual; perspectivas; conclusão.

O primeiro tópico considerou duas correntes e suas visões sobre a educação: uma considerada por ele apenas pedagógica e outra conscientemente filosófico-pedagógica. Concordando com a importância da segunda, apontou:

Se um dos principais deveres de uma geração é preparar adequadamente a que a vai substituir, através do complexo educacional, é-lhe absolutamente importante definir as bases filosófico-pedagógicas das atividades educativas. Assim o compreendem (e com profundidade!) todos os regimes apoiados em ideologias totalitárias. Só regimes democráticos, entorpecidos ainda pela utopia do liberalismo no campo moral, permitem o abandono da formação do caráter da juventude e conseqüente descaminho de boa parte dela. (LOPES, 1970, p. 1-2).

¹² O documento encontra-se datilografado e faz parte do acervo da Biblioteca da ESG, no Rio de Janeiro.

Nenhuma pedagogia é neutra, portanto. Deve-se considerar isso à partida para a compreensão de sua defesa em uma educação cujo objetivo maior seria a formação nos moldes de entendimento da identidade nacional. Em uma crítica aos rumos que a educação naquele momento estava seguindo, abordou que, apesar de muitos professores terem recorrido à pedagogia social-radical de John Dewey, alguns valerosos não abandonaram suas convicções filosófico-espiritualistas. Educar, por fim, na sua perspectiva, deveria ser no sentido de desenvolver no educando *valores*, encaminhando-o ao despertar de elementos positivos que se acham dormentes (a exemplo da verdade, justiça, amor, benevolência, solidariedade).

Dentro dessas premissas, a evolução humana, ou seja, o verdadeiro progresso individual e coletivo, nada mais é que um processo educacional, no qual, progressivamente, são reveladas à consciência do Homem aspectos da Realidade do Universo – que é Amor, Sabedoria e Poder. E o conhecimento dessa Verdade levará o ser humano à gloriosa liberdade dos filhos de Deus, conduzindo, naturalmente, aos bens a que a criatura humana tem direito – espirituais, morais e materiais, individuais e coletivos (LOPES, 1970, p. 4).

Esse processo de naturalização, proferido em seu texto e reverberado em sua fala nas conferências que resultaram dessa escrita, possuiu uma configuração no sentido de afirmar algumas verdades. Promover no indivíduo o despertar de elementos positivos, conduzindo-o à verdade, considera a importância como elemento importante no processo civilizador, mas tendo em vista um aspecto eminentemente religioso. Com todas as letras ele afirma a sua compreensão de moral:

[...] “ciência que trata do emprego que o homem deve fazer da sua liberdade para conseguir seu fim último”, na expressão feliz de Julivet. E o fim último do homem é Deus (LOPES, 1970, p. 5).

Deus não está aqui numa abrangência maior de todas as religiões, mas na verdadeira religião, fincada no país pelas tradições desde o início de sua formação. A Igreja Católica Romana é posta na condição de elemento fundante e fundamental tanto na construção do país quanto na da identidade nacional. E seria a EMC que configuraria os sentidos mais abrangentes e específicos da educação, em suas bases filosófico-pedagógicas. Apesar de falar de regimes totalitários, vinculando-os a essas premissas, afirmou que a democracia surgida em Atenas se vinculou ao cristianismo, encontrando

o real sentido de moralidade nos povos ocidentais.

Ao desconsiderar Deus no ensino escolar, interpretando erroneamente no seu entender as pessoas que defendiam o Estado laico, dentre elas, Rui Barbosa¹³, Lopes (1970, p. 8) disse que o educando tomou forma de objeto e a educação a ele ensinada nesse modelo também não era neutra. Assim, uma formação que não apresentasse Deus em seu contexto possuía cunho materialista, sem base moral para se sustentar.

Foi para resolver o problema apresentado, além de procurar seguir o disposto na Constituição sobre a explicitude das bases filosóficas espiritualistas, que se seguiu à elaboração de uma disciplina curricular (EMC) e uma instituição para dar suporte. Em contraposição ao ateísmo do marxismo-leninismo deveria se impor valores cristãos e democráticos, sendo o primeiro necessário à manutenção do último.

Considerando esse aspecto, o governo brasileiro após 1964 atuou no que chamava de campo psicossocial e elaborou os decretos que criaram a EMC e a CNCM. Apesar de reiterar em suas falas que a EMC não possui caráter confessional, afirma insistentemente ser religiosa, devendo ser todas ensinadas, sobretudo a católica, pois que adotada pela maioria dos brasileiros.

A instituição cujo papel era elaborar mecanismos para instrumentalização dessa disciplina tinha importante poder na configuração educacional brasileira¹⁴. O seu primeiro presidente trabalhou constantemente para a viabilidade da disciplina em todas as escolas; tendo em vista naquele momento a ausência de formação acadêmica para lecionar a EMC, foram criados mecanismos à sua garantia com a permissão de profissionais de áreas correlatas, sob a responsabilidade da direção da escola. Além disso, foi elaborado um documento com os programas e currículos a serem trabalhados na EMC de todos os níveis e modalidades de ensino.

Ainda nas ideias básicas apresentadas no documento há a menção de que a moral e o civismo formando três círculos concêntricos, nos quais o maior seria a religião; o segundo, a moral e o menor, o civismo. Nessa perspectiva encontrava-se a afirmação de que o educando deveria compreender a existência de valores eternos e imutáveis.

¹³ Segundo Lopes (1970), o próprio Rui Barbosa corrigiu sua autoria da constituição brasileira de 1891, na qual afirmava que o ensino nos estabelecimentos públicos deveria ser leigo. No texto de Lopes, cita um trecho de discursos dele, considerando que não reclamou a secularização do ensino em prol do ateísmo, muito pelo contrário.

¹⁴ Lopes (1970, p. 15) menciona na conferência que os membros da CNMC possuíam as mesmas concessões que as conferidas aos membros do Conselho Federal de Educação (CFE), órgão responsável por uma série de demandas do MEC.

Consequentemente, a *tradição*, envolvendo valores permanentes e transitórios, deve sempre ser respeitada, propagada quanto aos valores eternos e alterada quanto aos valores em mudança, na direção do verdadeiro *progresso* – espiritual, moral e material, do indivíduo e da sociedade (CNMC, 1970, p. 11, grifos no original).

Elaborou-se, portanto, um conjunto de programas básicos ao Ensino Primário, Médio e Superior considerando essas premissas. A unidade e por consequência a identidade nacional estavam voltadas para atingir o objetivo de manter a tradição, mas seguindo na direção do verdadeiro progresso.

Eng.º Francisco José Nobre Guedes

O primeiro comissário nacional da MP havia sido secretário-geral do Ministério da Instrução Pública (posteriormente nomeado MEN) e diretor geral do ensino técnico, além de deputado da nação. Combateu na primeira guerra mundial e foi graduado na extinta Legião Portuguesa; após deixar a função de comissário nacional da MP, foi ministro de Portugal na Alemanha. Seu interesse pela educação ultrapassa a visão da escola, daí ter se interessado em dirigir uma instituição que deveria ser educacional, mas atuar dentro e fora da escola.

A Mocidade Portuguesa não é apenas escolar. Nela cabem todos os pequenos portugueses. Por todas as condições especiais que a Escola reúne, ela tem de ser o eixo do movimento. Mas, salvo o papel de cultura que a escola tem, os nossos centros extra-escolares serão dotados dos mesmos elementos de educação, sem distinção alguma nos processos de formação. Se a Mocidade Portuguesa não pode ter a pretensão de fazer indivíduos iguais, a igualdade entre todos os seus filiados verificar-se-á no direito às mesmas regalias como no dever das mesmas obrigações (GUEDES apud ARRIAGA, 1976, p. 51-52).

Nobre Guedes era um entusiasta da educação para a formação de uma sociedade cuja unidade nacional e moral acontecesse de maneira efetiva e não artificializada. O *Jornal da MP* e o *Mocidade Portuguesa Boletim Mensal* foram instrumentos para a veiculação das ideias do comissariado nacional criados no ano de 1937. Em ambas as publicações, que deveriam ser de acesso a todos os filiados da MP, encontram-se textos escritos por Nobre Guedes e alguns deles foram também objetos de pronunciamentos em palestras ou conferências.

Na primeira edição do *Jornal da MP*, há um artigo seu sobre o papel da MP:

A MP é um movimento cuja aceleração nada poderá deter. Em pouco tempo dominará por completo. Nalguns anos abaterá os nichos onde se abrigam ainda os velhos representantes da democracia macabra, mãe legítima do comunismo, como liquidará os filhos tarados desta moderna lepra. Portugal será destes novos portugueses, a quem não faltará nunca ânimo e força para o levar, através dos tempos, pelos caminhos do seu constante engrandecimento (GUEDES, 1937, p. 1).

Na *Mocidade Portuguesa: boletim 1937* há como uma continuação da ideia apresentada no jornal do mesmo ano:

Deve ter-se em vista que a organização vincule no espírito da mocidade a necessidade da fé como amparo superior da existência e a moral cristã como norma perfeita de solidariedade humana; o culto da independência da Pátria e da sua unidade territorial; a viva admiração pelas glórias do passado e conhecimento das responsabilidades delas resultantes; a perfeita consciência do levantamento nacional iniciado em 1926; a necessidade social dum governo de força e autoridade; a belesa moral do lema que manda sacrificar o interesse dum ao bem de todos (GUEDES, 1937, p. 2).

Sua defesa na educação portuguesa voltada para a promoção de uma unidade nacional comum é justificada em seus textos por considerar a melhor maneira de desenvolver o caráter. Durante o período em que foi comissário nacional da MP, foram registradas várias atividades cuja iniciativa era a de integrar a MP no cotidiano da sociedade portuguesa. Assim, a MP realizou acampamentos e participava de várias solenidades cívicas.

A participação do Eng.º Nobre Guedes foi de grande contribuição, por fim, para a estruturação filosófica e organizacional da instituição. O *Jornal da MP* e o *Boletim* foram criados como instrumentos verificáveis das ideias desenvolvidas e propagadas pela MP em todos os espaços onde ela se propôs participar. Durante todo o seu período como comissário o *Jornal da MP* veiculou os preceitos a serem seguidos por todos os seus membros; com sua saída, houve uma finalização temporária do Jornal, só voltando em 1942.

No período quando ele era o comissário nacional, o *Jornal da MP* possuiu um caráter principalmente formativo, com textos que remetiam à reflexão da importância da nacionalidade e o papel a ser desempenhado pela MP. Assim, a escolha da publicação do primeiro exemplar na data de 1 de dezembro de 1937, remetia ao dia no qual se comemorava a Restauração Portuguesa de 1640. Na

capa, constam não apenas a alusão a esse importante dia do calendário cívico português, mas também na afirmação de ser Portugal a mais velha Nação europeia e apresentar a celebração da independência como algo sagrado.

No editorial dos números subsequentes, há uma série de textos. A primeira, intitulada *Formação do caráter*, é publicada em três edições, com os seguintes subtítulos: *I – O sentimento da ordem (16/12/1937)*; *II – O gosto da disciplina (01/01/1938)* e *III - O culto do dever militar (15/01/1938)*. A outra, dividida em cinco partes, tinha por título *Nacionalismo atuante: I (01/07/1938)*, *II (16/07/1938)*, *III (01/08/1938)*, *IV (14/08/1938)* e *V (01/09/1938)*. Tinham por objetivo apresentar aspectos da tradição lusa que formaram Portugal, conclamando a juventude a promover os mesmos feitos abnegados de seus antepassados. O mesmo fazia o comissário nacional em seus textos e falas ao se dirigir à MP. Sua importância foi reconhecida de várias formas, a exemplo da sala do centro da MP na Escola Machado de Castro¹⁵ com seu nome.

Considerações finais

As ditaduras brasileira e portuguesa, apesar de se tratarem de períodos de início e término não coincidentes, em se tratando de educação possuem aspectos que se aproximam. Um deles foi criação de órgãos cujo objetivo era estabelecer diretrizes educacionais à formação da sociedade do futuro, com base em perspectivas consideradas tradicionalis, porém importantes para a manutenção e avanço dos respectivos países. Assim, a CNMC, no Brasil, e a MP, em Portugal, foram criadas para formar uma cidadania nacional a partir do entendimento de certo modelo de cidadão.

As instituições criadas e seus primeiros representantes foram fundamentais no sentido de fomentar na educação o sentimento pretendido pelos governos. Brasil e Portugal aproximam-se no discurso da identidade nacional no que tange a afirmação de uma unidade moral fundamentada na tradição religiosa.

É no amparo a uma fé que precede a formação do país e ancorando isso ao futuro civilizacional dos países que a CNMC e a MP formulam e defendem suas ideias. Tanto Moacir de Araújo Lopes quanto Nobre Guedes apresentam discursos cuja ótica de educação encontra-se pautada na manutenção das tradições de fé desenvolvidas

¹⁵ Importante Liceu à época situado em Lisboa.

culturalmente por meio do uso do poder que a Igreja Católica possuía em ambos os países, mas tratados pelos sujeitos como se fosse algo naturalmente pertencente ao ser brasileiro e português.

Embora a instituição brasileira tenha se voltado mais para a formação pedagógica docente e a portuguesa, para a discente, é possível observar que ambas tinham caráter legitimador de seus governos e as verdades por eles apresentadas. Chega-se, então, à conclusão de que, pelo menos inicialmente, por meio de suas finalidades e primeiros representantes, a CNMC e a MP serviram como instrumentos na educação para o fomento de uma moral e identidade nacional consoante ao que o governo almejava.

Referências

ARRIAGA, Lopes. **Mocidade Portuguesa**: breve história de uma organização salazarista. Coleção História do Regime Salazarista. Lisboa: Terra Livre, 1976.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 set. 1969.

BRASIL. Decreto nº 66.967, de 27 de julho de 1970. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 ago. 1970.

BRASIL. Decreto nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 jan. 1971.

BRASIL. Decreto nº 87.062, de 29 de março de 1982. Dispõe sobre a organização administrativa do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 mar. 1982.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 nov. 1986.

BRASIL. PORTARIA n.º 524-BSB, de 10 de julho de 1972. Regimento Interno da Comissão Nacional de Moral e Civismo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, p. 6165, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1972.

CAETANO, Marcelo. Agradecimento aos portugueses do Brasil. **Boletim Mensal da Mocidade Portuguesa**, Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Portuguesa, vol. II, nº 1, p. 17-21, nov. 1941.

CNCM – MEC. **Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nos três níveis de ensino**: Prescrições sobre currículos; Programas básicos. Brasília, DF: MEC, 1970.

CUNHA, Luís. **A Nação nas Malhas da Sua Identidade**: O Estado Novo e a construção da identidade nacional. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

FERREIRA, Cunha. O que é a M.P. In: **Jornal da M. P.**, Lisboa: Oficinas Gráficas do Diário da Manhã, ano II, nº 37, p. 2, 28 mai. 1939.

GROSSO CORREIA, Luís Antunes. **Récita do Liceu**: Rodrigues de Freitas/ D. Manuel II (1931-1973). 2002. vol. I. 457 f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2002.

GUEDES, Francisco José Nobre. Nobre Guedes. **Jornal da MP**, Lisboa: Oficinas Gráficas do Diário da Manhã, ano I, nº 01, p. 1, 01 dez. 1937.

GUEDES, Francisco José Nobre. Nobre Guedes. **Mocidade Portuguesa**: Boletim 1937, Porto: Litografia Nacional do Porto, p. 2, 1937.

INSTRUÇÕES. **Mocidade Portuguesa**: Boletim 1938, Porto: Litografia Nacional do Porto, 1937.

LOPES, Moacir de Araújo. **A Educação Moral e Cívica no Brasil**: perspectivas atuais. 1970. 20 f. Curso Superior de Guerra – Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, 1970.

Mocidade Portuguesa: Boletim Mensal do Comissariado Nacional, Lisboa: Oficinas Gráficas da Casa Portuguesa, núm. I, vol. 1, p. 13, nov. 1940.

PORTUGAL. Decreto-lei n. 26.611. **Diário do Governo**, Poder Executivo, Lisboa, DF, 19 mai. 1936.

REGULAMENTO da Organização Nacional da MP. **Mocidade Portuguesa**: Boletim 1937, Porto: Litografia Nacional do Porto, 1937.

RÖHR, Ferdinand. [online] Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação. In: **Pro-posições**. Universidade Estadual de Campinas, v. 18, n. 1 (52), jan/abr. 2007. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2401/52-dossie-rohrf.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2020.

VIANA, Luís. **A Mocidade Portuguesa e o Liceu**: Lá vamos contando... (1936-1974). Lisboa: Educa, 2001.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DESAFIOS E SUPERAÇÃO PARA A PERMANÊNCIA DE ALUNOS/AS

Erica Dantas da Silva ¹
Ana Cláudia Claudino Duarte ²
Raimunda de Fátima Neves Coêlho ³

RESUMO

O referido trabalho tem como tema a Educação Inclusiva no Brasil, com foco nos desafios e superação para a permanência de alunos/as, e foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos seguintes autores: Mantoan (2003; 2006), Campbell (2009), Ramos (2010), entre outros. O objetivo geral consiste em identificar os obstáculos para a efetivação da proposta da educação especial brasileira na perspectiva da inclusão. Traçamos como objetivos específicos; apresentar uma retrospectiva do processo histórico das iniciativas direcionadas para a educação inclusiva; conceituar a atual proposta da educação inclusiva, com base nos documentos legais; compreender as limitações, presentes na literatura, para a efetivação da proposta inclusiva brasileira. A partir do estudo, constatamos que houve uma evolução na educação brasileira para a inclusão da diversidade, principalmente no que concerne à pessoa com deficiência, porém estas transformações ainda não são suficientes para garantir a inclusão e o aprendizado desses alunos. Mediante o conhecimento desses fatos, é possível construir novas práticas de inclusão, respaldadas em políticas públicas que possam garantir uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Desafios, Superação.

INTRODUÇÃO

A escolha pela temática Educação Inclusiva surgiu mediante a necessidade de descrever como se constituiu historicamente a inclusão na educação brasileira, de modo a entender quais foram os caminhos percorridos para a efetivação desta proposta educacional. Assim, buscamos conhecer a legislação vigente, que garante a efetivação desta prática na escola regular, bem como os desafios atuais para que transcorra a inserção do aluno com necessidades especiais na escola, garantindo a socialização e o aprendizado.

A educação em sua totalidade se caracteriza por ser um processo contínuo, permeado de desafios e mudanças, na qual se almeja a valorização do educando enquanto aprendiz e como um ser histórico, político e social. Diante do exposto, temos como problemática: O que é necessário para que de fato a inclusão aconteça? A partir desse questionamento, traçamos como

¹ Mestranda do Curso de Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN, ericadantasdasilva70@gmail.com;

²; Pós-graduanda do Curso de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela FAVENI, letrasana701@gmail.com;

³; Doutora em medicina e saúde pela Universidade Federal da Bahia- UFBA, raimunda.neves6@gmail.com;

objetivo geral identificar os obstáculos para a efetivação da proposta da educação especial brasileira na perspectiva da inclusão.

Já no que concerne aos objetivos específicos, buscamos apresentar uma retrospectiva do processo histórico das iniciativas direcionadas para a educação inclusiva; conceituar a atual proposta da educação inclusiva, com base nos documentos legais; compreender, através de experiências apresentadas na literatura da área, as limitações para a efetivação desta proposta na educação brasileira. A pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica; iremos, pois, discutir o tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, entre outros suportes, que versam sobre o movimento inclusivo.

A inclusão pode ser compreendida como um movimento mundial proveniente de um processo de luta das pessoas com deficiência, no almejo de garantir a igualdade de direitos, ainda que esta equiparação ocorra por meio de estratégias variadas, visando, assim, a conquista do seu lugar na sociedade. Ela se fundamenta na valorização da diversidade, tendo como princípios norteadores a ética e os direitos humanos, os quais estabelecem que a oportunidade de inserção educacional e social deve ser ofertada para todos os indivíduos (MANTOAN, 2003).

Nesse sentido, nos deparamos com a diferença entre os conceitos de igualdade e equidade. O primeiro termo se refere segundo Ferreira (1986, p. 915) à “relação entre os indivíduos na qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais”. Desse modo, a igualdade não deve se restringir a dar os mesmos instrumentos e as mesmas estratégias a todas as pessoas, visto que elas apresentam necessidades diferenciadas. A equidade, por sua vez, segundo Ferreira (1986, p. 915) “significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem”

Em detrimento disso, mesmo que a escola seja orientada para trabalhar numa perspectiva ética, ainda podemos ver o preconceito e a falta de sensibilização diante das necessidades do outro, sugerindo que esse espaço ainda trabalha na perspectiva da igualdade. Tais percepções e ações são denominadas barreiras atitudinais, no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), e são conceituadas, no mesmo documento, como atitudes ou comportamentos que impedem e/ou prejudicam a participação da pessoa com deficiência na sociedade, seja em igualdade de condições ou de oportunidades (BRASIL, 2015).

Assim, podemos afirmar que a proposta atual da educação inclusiva traz, em sua visão, não só a necessidade de incluir o indivíduo no ensino regular, proporcionando acesso apenas aos conteúdos, mas, também, a de desenvolver uma educação holística, na qual o estudante possa aprimorar as habilidades para interagir e intervir na vida em sociedade.

Diante disso, construímos o trabalho a partir de temáticas abordadas da seguinte forma: no primeiro ponto, a discussão discorre em torno da construção da proposta inclusiva brasileira, baseada em seus documentos oficiais, assim como pretendemos conhecer o que os diferentes teóricos pensam acerca da educação inclusiva no Brasil; abordamos, ainda, o processo histórico que deu início a esse novo paradigma educacional; em seguida, procuramos entender como ocorria a educação das pessoas com deficiência antes da inclusão; e, em um terceiro momento, traçamos um paralelo entre o contexto da exclusão, segregação e integração.

Posteriormente, efetuamos uma análise das principais legislações e políticas para a implantação da educação inclusiva. Tratamos sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como a atuação do profissional de apoio e quanto as suas respectivas funções. Por fim, tratamos dos desafios encontrados para efetivação da inclusão, explanando sobre os principais obstáculos à sua implantação, sendo estes: as barreiras atitudinais, currículo, formação de professores, implementação do atendimento educacional especializado -AEE e os profissionais de apoio.

METODOLOGIA

Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Por esse motivo, a escolha da metodologia adequada à solução do problema do estudo é fundamental, pois é através da abordagem, do tipo de pesquisa e dos instrumentos de coleta que buscamos identificar as possíveis respostas para as questões levantadas.

Para a realização do trabalho, selecionamos a abordagem qualitativa, na qual Minayo, (2001, p. 14) aborda que ela é “[...] criticada por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador”, pois, ao tomar por base o que já foi publicado em relação ao tema, esta proposta pode delinear uma nova abordagem sobre o assunto, chegando a conclusões que possam servir de embasamento teórico para futuras pesquisas. ” Logo, esta abordagem não se preocupa com representatividade numérica, e, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.

Assim, Marconi e Lakatos (2010, p. 269) dizem que a pesquisa qualitativa deve se preocupar em: “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”.

À vista disso, para abordarmos à questão sobre a educação inclusiva no Brasil: os desafios a serem ultrapassados, utilizamo-nos, basicamente, de informações do assunto analisado que foram obtidos em meios impressos e digitais. Por essa razão, assinalamos a natureza descritiva dos objetivos do estudo (à medida que ele apresenta a constituição da educação inclusiva) e o seu caráter qualitativo (ao estabelecer relações entre as propostas e os principais obstáculos para a sua implementação).

Como procedimento de coleta e de análise de dados selecionamos a pesquisa bibliográfica, que se caracteriza por utilizar exclusivamente a análise de informações, dados em livros, documentos digitais e outros. Realizamos uma revisão sistemática da literatura existente, cuja principal vantagem, reside no fato de permitir ao investigador o conhecimento de uma gama de fenômenos muito mais amplos do que aquela que se poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2007).

Consideramos que este é um tema relevante para a educação, porque reflete algo inovador, que desafia o sistema educacional a promover uma educação de qualidade. Desta forma, as obras dos autores selecionados serão primordiais para a realização de uma análise sobre a inclusão dos/as alunos/as na classe regular, para encontrar subsídios e compreender como ocorreu o processo de inclusão no Brasil e, além disso, buscar estratégias para a superação dos obstáculos que inviabilizam a promoção da proposta inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA INCLUSIVA BRASILEIRA

A inclusão é o novo paradigma educacional, envolve políticas e práticas pedagógicas que propõem uma transformação no sistema de ensino. Esta mudança tem como propósito o desenvolvimento de um sistema educacional que possa contar com serviços de apoio especializado, para que ele possa beneficiar qualquer pessoa, independente das suas especificidades. Em função disso, a inclusão se propõe a focalizar nas habilidades e potencialidades de desenvolvimento que o indivíduo dispõe, em oposição aos modelos⁴ que excluía os alunos da escola regular em função da sua limitação ou da sua deficiência (MANTOAN, 2003).

⁴ Tratamos dos modelos nos quais as pessoas que fugiam ao padrão da normalidade era excluídos, segregados ou mesmo integrados (as pessoas com deficiência compartilhavam dos mesmos espaços que as demais, contudo, não tinham assegurado o direito a serviços que possibilitassem o desenvolvimento das suas possibilidades).

Os serviços de apoio pedagógico especializado são definidos, no Decreto nº7.611/2011, como serviços que objetivam eliminar as barreiras que venham a se tornar um entrave no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, daqueles que apresentam transtornos globais no desenvolvimento ou que possuem altas habilidades (BRASIL, 2011, p. 1).

1.1 Delineando a proposta da educação inclusiva, com base na legislação brasileira.

As políticas de educação inclusiva são um assunto amplamente discutido em todos os países. Embora a legislação brasileira tenha contemplado pontos que proporcionaram grandes avanços nesta área, as redes de ensino ainda necessitam implementar políticas educacionais que permitam um atendimento escolar mais eficaz para este grupo. Destarte, essa iniciativa visa à melhoria da qualidade do ensino das escolas brasileiras (CAMPBELL, 2009).

Identificamos que ao longo da história da Educação Especial, a escola não esteve aberta ao acolhimento das diferenças, isto é, os alunos que não se enquadravam no modelo proposto pelo sistema educacional eram excluídos da escola comum e encaminhados para espaços segregados que compunham a educação especial. Inicialmente, estes lugares eram destinados às crianças com deficiência física e, muitas vezes, adotavam um regime de internato, que privava o aluno do convívio familiar e social (CAMPBELL, 2009)

No Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, surgiram as primeiras instituições de Educação Especial, voltadas para o atendimento de pessoas surdas ou cegas, e que também adotavam um sistema de internato. No século XIX, foram criados dois espaços educacionais: o Instituto Benjamin Constant (para o atendimento das pessoas com deficiência visual) e o Instituto de Surdos. Em 1874, ainda, foi inaugurada, na Bahia, a primeira residência para os indivíduos que, à época, eram denominados deficientes mentais: o Hospital Juliano Moreira.

A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi fundada em 1954. Esta instituição marca a criação da Educação Especial como opção à escola regular, tendo em vista que, naquele período, a proposta da educação inclusiva ainda não contava com espaço de discussão no Brasil. Nessa perspectiva, as escolas especiais se tornaram os principais espaços de mobilização e educação; assim, levaram as pessoas com deficiência, pais e amigos a organizarem mobilizações em prol da inclusão (CAMPBELL, 2009).

A educação inclusiva brasileira tem passado gradativamente por avanços, porém há um complexo caminho a ser trilhado e que envolve uma série de fatores socioculturais, políticos e econômicos. Há uma busca incessante por novas políticas que favoreçam a inclusão, o que implica em uma nova forma de pensar a educação, de modo que se forme uma única proposta

educacional que atenda a todos (MANTOAN, 2003). Conforme a pesquisadora (2003, p. 46), “[...] esse modelo de educação para todos deve de fato existir, há anos a sociedade fala em inclusão, mas não sabem incluir, falam em igualdade, mas estão longe de saber o que é de fato ser igual”.

As mudanças citadas por Mantoan (2003) estão presentes em vários documentos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/1961, que abordava o direito dos excepcionais⁵ à educação, indicando que esta transcorresse, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1961). Já a LDBEN nº 5.692/1971, sancionada dez anos depois, respaldava que os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, que se encontrassem com um atraso significativo no que se refere à idade regular de matrícula para determinada série e os superdotados deveriam receber tratamento especial, sendo que este atendimento deveria ser ofertado em consonância com as normas estabelecidas pelos competentes Conselhos Nacionais de Educação – CNE (BRASIL, 1971).

Partindo desse pressuposto, a LDBEN nº 9.394/1996 estabelece o direito de todas as pessoas à educação, apontando como dever do Estado e da família promovê-la. O Art. 2º desta legislação, ao tratar sobre os princípios da educação nacional, define, Brasil, (1996, p. 44). “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

Destarte, o referido artigo esclarece a promoção de uma educação de qualidade sem excluir, promovendo igualdade de condições para todos os educandos. Entretanto, isso se torna possível a partir da articulação entre poder público e grupo familiar, ou seja, à medida que toca ao Estado amplificar espaços, materiais e profissionais para oportunizar a educação, cabe aos responsáveis acompanhar o processo, auxiliando a escola a desenvolver as habilidades propostas.

Nesta perspectiva, quando falamos de educação inclusiva, percebemos que há uma crescente demanda de vagas e ações a serem realizadas pelo sistema educacional. Para garantir o desempenho nesta área, a LDBEN, no art. 58, entende “por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.55).

Desta maneira, o direito de acesso à escola não pode ser negligenciado, uma vez que a criança deve aprender e se desenvolver no espaço escolar. Nesse sentido, vemos que a educação

⁵ Nomenclatura utilizada na época.

especial se constitui como um dever constitucional, iniciada na faixa etária de zero a seis anos, ou seja, durante a educação infantil. Assim, conforme o art. 58 da LDBEN, os sistemas de ensino deverão garantir aos alunos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização educacional específica de modo a atender as suas particularidades (BRASIL, 1996, p. 55).

De acordo com a lei, deverá haver, serviços de apoio especializado na unidade escolar, a fim de atender às especificidades do educando. Ademais, esse atendimento poderá ser efetuado em salas, escolas ou serviços específicos, quando, em razão das peculiaridades dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares. Com isso, a lei apresentada almeja garantir o atendimento específico para aqueles que não puderem, em razão da sua deficiência, atingir o domínio das habilidades e conhecimento dos conteúdos exigidos para a conclusão da primeira etapa da educação básica.

Mediante isso, prevalece um atendimento que dá suporte à Educação Especial, na perspectiva inclusiva, assegurando a permanência dos alunos na escola e sua inserção no meio social. Estas ações foram fruto da participação do Brasil em eventos internacionais e dos compromissos assumidos na Declaração de Salamanca (1994) e assegurados na LDBEN.

Em suma, visando beneficiar a educação, a Declaração de Salamanca (1994, p. 11) expressa, com precisão, o fundamento que deve ser considerado para promover a educação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE):

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, [...], independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos [...].

Diante disso, fica evidente o compromisso político do governo para implementar políticas públicas baseadas em leis que garantam a efetivação da inclusão, a fim de que todos possam aprender no mesmo espaço escolar. É necessário, pois, enfatizar que a educação inclusiva é um processo em desenvolvimento, e que essa modalidade educacional está submetida a reflexões e, especialmente, a ações concretas para alcançar práticas mais eficientes.

Ressaltamos que a Educação Inclusiva, no Brasil, caminha de forma progressiva, visto que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva aponta o crescimento no número de crianças com NEE matriculadas nas escolas regulares. Conquanto, a inserção do aluno com deficiência na classe regular, sem considerar as adaptações necessárias para o seu

aprendizado, não se configura na prática inclusiva, mas na integração (ARANHA, 2001).

1.2 O que é a Inclusão Escolar?

Como observamos, a educação inclusiva visa assegurar o acesso dos alunos com deficiência na escola regular. Atualmente, conforme o Plano Nacional de Educação-PNE nº 13.005/2014, a educação inclusiva pode ser ofertada tanto na classe comum, quanto na classe especial, possibilitando o convívio entre todos os estudantes. Assim, prioriza que os alunos compartilhem o mesmo espaço educacional, ou seja, as classes regulares inclusivas, a fim de que seja incentivada a convivência com outros.

Nessa concepção, a proposta da Inclusão consiste em entender que os alunos podem aprender de forma conjunta, embora necessitem trilhar processos diferentes para alcançar os objetivos propostos. Para Campbell (2009, p. 139), a educação inclusiva é conceituada como

Uma tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentem alguma deficiência tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares [...]

Portanto, a inclusão implica numa mudança educacional, de forma a atender a diversidade humana. Assim, devemos considerar que o ato de educar não é fácil, posto que implica propor atividades que visem desenvolver habilidades e conteúdos de grupos heterogêneos, dificuldade que se torna mais evidente quando envolve alunos com deficiência. Na acepção de Mantoan (2003), isso implica que a escola precisa se reorganizar para ofertar a mesmas possibilidades de êxito aos alunos que apresentam diferentes formas de se relacionar e aprender.

À vista disso, compreendemos que as pessoas com NEE têm direito à participação social efetiva, uma vez que a sociedade se organiza e constrói experiências a partir da interação entre sujeitos diversos. De acordo com Mantoan (2003, p. 53): “A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos [...]”

Diante disso, ressaltamos que a escola precisa conceber que, além de desenvolver o aprendizado, ela deve propiciar meios para que os alunos tenham criticidade e autonomia, compreendendo que a sua função é possibilitar o desenvolvimento integral do educando.

1.3 Da exclusão ao movimento inclusivo

A exclusão social existe desde a antiguidade, período no qual mulheres, estrangeiros, deficientes e demais pessoas consideradas fora do padrão, imposto pela sociedade, eram excluídas. Contudo, mesmo passados muitos séculos, essa prática ainda se faz presente. Dentre os vários grupos de pessoas excluídas destacamos os alunos que tem deficiência intelectual, visual, física e atrasos significativos no desenvolvimento. Ressaltamos que por séculos não houve nenhum tipo de serviço educacional disponível e, por vezes, quando eles frequentavam a escola, eram isolados, isto é, excluídos do processo de ensino-aprendizagem (FUMEGALLI, 2012).

É válido ressaltar, nesse contexto, que o fenômeno da exclusão educacional abrange vários países, como demonstram os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO, 1990) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 1999). Segundo aponta este levantamento, países que se destacam pelo desenvolvimento educacional – tais como: Canadá, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia – ainda experienciam o fenômeno da exclusão educacional, posto que, além de atingir pessoas com deficiência, este fenômeno afeta também grupos sociais em desvantagem econômica.

Em virtude disso, em 1980, surgiu o movimento da inclusão, tendo como pilar o princípio da igualdade de oportunidades nos sistemas educacionais. Este movimento mundial objetivava propiciar condições para que todos os alunos frequentassem a escola regular, com os mesmos direitos.

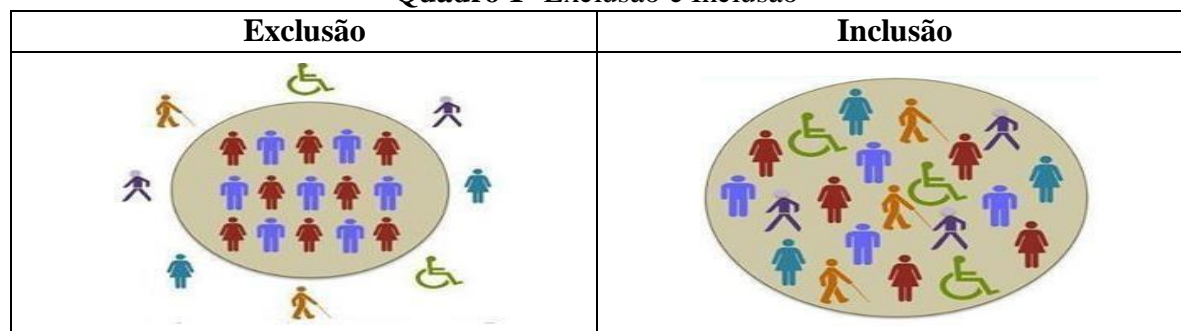
Já na década de 1990, foram realizados eventos mundiais com o objetivo de combater a desigualdade educacional e social. Dentre estes eventos, citamos a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO. Esta reunião, que teve a participação de representantes de diversos países, teve como propósito estabelecer compromissos mundiais para assegurar, a todas as pessoas, os conhecimentos básicos para a promoção de uma vida digna, sendo esta a condição imprescindível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa (FERREIRA, 2006).

A Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, gerou um valioso documento: a Declaração de Salamanca (1994), que objetiva fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais em consonância com o movimento de inclusão. O referido documento ratifica a necessidade de utilização de uma abordagem focalizada no aluno, objetivando asseverar uma escolarização que permita o aprendizado de todos os educandos (FERREIRA, 2006).

Esses eventos, não foram suficientes para evitar os obstáculos concernentes ao

desenvolvimento de uma educação para todos. Isto porque, para combater a exclusão no campo educacional, é primordial não só discutir as ações, mas criar estratégias que busquem igualar as oportunidades (FERREIRA, 2006). Com a finalidade de melhor compreendermos os conceitos de inclusão e exclusão, observemos o **Quadro 1**, que representa os conceitos vistos anteriormente.

Quadro 1- Exclusão e Inclusão



Fonte: Adaptado de DDHC (2013)⁶

O quadro ressalta que incluir significa aprender, reorganizar grupos e classes, promovendo a interação entre os alunos. Nesta proposta, há o compartilhamento de todos os espaços e oportunidades. Com isso, construímos uma postura de complementaridade proporcionada pelo convívio na diversidade de ideias, jeitos de ser, sentir, pensar e interagir (CAMPBELL, 2009).

Assim, observamos que a educação inclusiva é, sobretudo, uma questão de direitos humanos, pois ela defende a não exclusão de nenhum ser humano em razão de uma deficiência ou dificuldade. Logo, é necessário repensar a organização e a ação da escola frente à diversidade, de forma que encontre estratégias metodológicas para educar, com êxito, a todos, inclusive aqueles com deficiências graves: surdez, cegueira, deficiência mental ou múltipla. A instituição social escola deve, portanto, se organizar de forma a ensinar e combater a exclusão, fornecendo subsídios para que o aluno se sinta incluído e aprenda com os demais (CAMPBELL, 2009).

É preciso, dessa forma, construir espaços onde as crianças possam trocar experiências, aprendam a importância do respeito mútuo, construindo a ideia de que através do outro é possível crescer, aprender e modificar a sociedade na qual se está inserido (MANTOAN, 2006).

2 DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

⁶ Todos os quadros foram adaptados de DDHC, 2013, disponível em: <http://ddhccreremas.blogspot.com/2013/06/exclusao-segregacao-integracao-e.html>

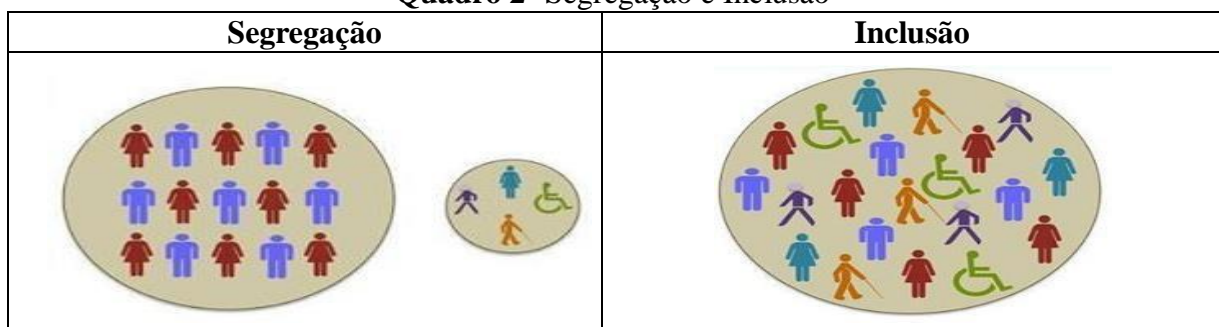
Nos anos 1960, a educação dos alunos com deficiência, era pautada no modelo segregacionista, o qual previa a divisão física entre alunos com e sem deficiência no âmbito educacional, de modo que a escolarização dos alunos que apresentassem alguma deficiência fosse restrita à escola ou a classes especiais. No entanto, esse padrão passou a ser severamente questionado, porque a criança, quando sujeitada a ambientes segregativos, não seria possível obter benefícios da interação com outras crianças. A partir de então foi desencadeada a busca por uma prática pedagógica voltada para a inclusão de todos os alunos no sistema regular de ensino (MANTOAN, 2003).

Assim, contrária à proposta da segregação, a educação inclusiva tem como compromisso oportunizar o acesso dos alunos com deficiência ao ambiente escolar e a estudar na classe regular com os demais alunos. Inclusão, nesse contexto, significa compreender que os alunos podem e devem aprender juntos, embora em processos diferentes. Sobre a questão, Souza e Cavalari (2010, p. 191) definem a inclusão como

[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes entre nós. [...] É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias [...]. Na escola inclusiva professores e alunos aprendem uma lição que a vida dificilmente ensina: respeitar diferenças. [...]

Sob esse viés, a inclusão possibilita aos alunos conviver, no mesmo espaço, com pessoas cujas habilidades e competências sejam diferentes, sendo esta uma condição substancial para a construção de valores éticos, como o respeito ao outro, a equidade e a solidariedade. Com a pretensão de demonstrar como se dava o modelo de segregação, apresentamos o **Quadro 2**.

Quadro 2- Segregação e Inclusão



Fonte: Adaptado de DDHC (2013)

Notamos que o modelo segregacionista separa fisicamente indivíduos com deficiência

e sem, impedindo-os do convívio social. A seguir, veremos como surgiu a integração.

2.1 Da integração à inclusão

Em 1969, os movimentos em prol da integração de crianças com deficiência foram originados nos países Nórdicos, quando houve o questionamento concernentes às práticas de segregação. A integração escolar removeu as crianças e adolescentes com deficiência das escolas de ensino especial, alegando a sua padronização, o que lhes viabilizou a usufruição de um espaço novo, no qual se tornou viável ter o processo de socialização e de aprendizagem na escola regular (MANTOAN, 2003).

O termo integração diz respeito ao ato de compartilhar o espaço físico da sala de aula, não obstante, não há esforço evidente para efetivar o aprendizado deste grupo. Já a inclusão é uma prática que implica em uma mudança de perspectivas no âmbito educacional, que não atinge apenas os discentes com deficiência e aqueles que expressam dificuldade de aprender, mas aos demais (MANTOAN, 2003).

Um fato gerador de questionamento sobre o conceito de integração é que, para que um aluno com deficiência pudesse estudar na escola regular, suas necessidades deveriam ser médias (sendo priorizados os grupos dos cadeirantes e dos cegos) ou comuns, a exemplo dos discentes com dificuldades de aprendizagem. Para serem incluídos na escola regular, era necessário que estes alunos tivessem autonomia, na comunicação e locomoção, e evidente progresso cognitivo.

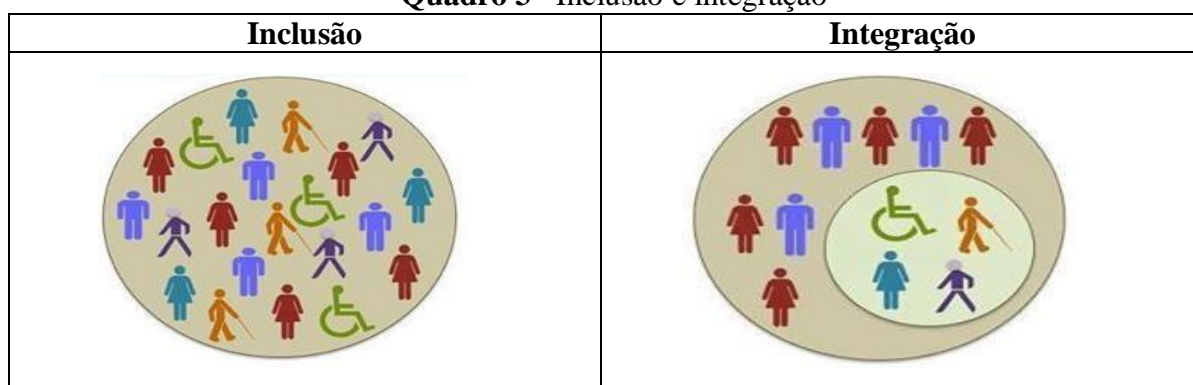
Diante disso, verificamos que o aluno podia estar integrado e permanecer prolongados períodos em salas regulares ou especiais, todavia, sem ter interações com a turma, por não se enquadrar numa limitação média aceitável (MANTOAN, 2003). Dessa forma, nos contextos de integração, estão nos ambientes inclusivos apenas os alunos que são elegíveis e/ou possíveis de serem inseridos na escola de ensino regular tendo em vista que, de uma forma mais sutil, alunos com necessidades educacionais especiais continuam privados do convívio com os demais e do pleno desenvolvimento das suas potencialidades.

No modelo integrativo, há a aceitação em receber os alunos com necessidades especiais, desde que eles tivessem capacidade de adaptação aos tipos de atividades que a escola lhes ofereciam (SASSAKI, 1997). Contudo, atualmente há a pretensão de superar esta perspectiva, como ressalta Mantoan (2003, p. 24): “Quanto à inclusão, [...] Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as salas e aula do ensino regular.”

Compreendemos assim que a inclusão é mais abrangente, pois objetiva desenvolver uma

prática de educação para os alunos que, sem ressalvas, tem o direito de estudarem nas salas de ensino regular. Desta maneira, a inclusão precisa ser compreendida, sobretudo, como um exercício de cidadania no qual o grupo entende que todos merecem e precisam ser respeitados em suas diferenças, compreendendo que é na diversidade que se encontram os mais ricos ambientes educativos. As crianças conseguem se desenvolver e aprendem melhor em um ambiente favorável, conforme Forest e Lusthaus (1996 *apud* MANTOAN, 1993).

Quadro 3– Inclusão e integração



Fonte: Adaptado de DDCH (2013)

O **Quadro 3** exemplifica a integração, semelhante àquela vivenciada na escola regular: quando recebe alunos com NEE não traça estratégias de socialização e de aprendizado com o grupo, ou seja, apenas os insere no mesmo espaço social que as demais. Nas imagens do quadro, vemos que a inclusão promove a convivência com o todo, demonstrando que a escola necessita fazer adequações de modo a atender às necessidades dos alunos, criando um espaço de socialização, respeito e aprendizagem mútua.

3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em fins do século XX, foram discutidas políticas a serem desenvolvidas na educação, com pretensão de constituir uma prática pedagógica acolhedora, para todos os alunos. A lei que orienta o trabalho a ser desempenhado pelas escolas, no Brasil, é o Plano Nacional de Educação (PNE), regido pela Lei nº 13.005/2014 (VILELA, 2013). A educação inclusiva tem avançado, fato notável, principalmente quando avalia o número de matrículas registradas pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP). Os números de estudantes com deficiência evolui, a cada ano, na rede regular de ensino (CAMPBELL, 2009).

Entretanto, não basta realizar a matrícula do aluno com NEE, é substancial também que

se desenvolvam discussões e práticas que motivem a equidade e processos educacionais pautados na qualidade educacional, independentemente das especificidades de alguns (CAMPBELL, 2009).

3.1 Os desafios para a implementação da proposta inclusiva

A educação inclusiva desencadeia novo paradigma de educação e com ele alguns desafios surgem para a inclusão escolar de alunos com NEE são: desconhecimento ou descumprimento das leis que tratam da inclusão da pessoa com deficiência, barreiras atitudinais, currículo, formação de professores, implementação do AEE e profissionais de apoio.

Nesse sentido, citamos anteriormente várias leis que tratam da educação inclusiva e que permitem conhecer não só os direitos da pessoa com deficiência, como também os ajustes sociais e educacionais que permitem a sua participação na comunidade. Dentre estas leis, destacamos a atual LDBEN (1996), a Resolução do CNE/CEB nº 02/2001, o Decreto nº 7.611/2011 e o PNE nº 13.005/2014, que têm em seus aspectos legais, propostas significativas para um ensino de qualidade para todos. Porém, apenas a existência de leis não é suficiente para enfrentar os desafios da educação inclusiva, pois, como afirma Mantoan (2010, p. 38):

Problemas conceituais, desrespeito a preceito constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceito distorcem o sentido da inclusão escolar [...] Tais barreiras objetivam retroceder às posições inovadoras para a educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses da legislação.

Todavia, na realidade, ainda existem grandes obstáculos que impedem as leis de se concretizarem. Isso ocorre, principalmente, pela falta de espaço para o acesso físico ao aluno com deficiências físicas; falta de recursos pedagógicos para atender às necessidades de alunos cegos; ausência de intérpretes para alunos surdos; salas superlotadas; educadores que justificam ausência e escassez de qualificação para atender alunos com deficiência. Essas são algumas barreiras que ainda predominam no espaço escolar (CAMPBELL, 2009).

Destarte, conforme observado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.145/2015, a barreira atitudinal também se caracteriza por ser um entrave para a efetivação da inclusão. Ela se torna um empecilho significativo visto que está presente no espaço escolar e no meio social e pode ser percebida através de atitudes que demonstram discriminação em relação a este grupo (SOUZA, 2008).

No tocante ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, este se caracteriza por ser um trabalho multifacetado, uma vez que sua aprendizagem necessita

de adaptações referentes ao tempo, currículo, espaços, profissionais e outros. Então, de acordo com Mantoan (2003, p. 25), devemos “combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, [...] e suas responsabilidades educacionais”.

Logo, a inclusão necessita se respaldar por um processo de construção e desconstrução de conceitos pré existentes, e para tal é fundamental uma reflexão acerca do papel da escola, suas respectivas funções, seus desafios e o modo como solucioná-los. Assim, imprescindível que o processo de educação inclusiva seja também atribuição do Conselho Escolar, que integra representantes. Deve ser, portanto, um compromisso da comunidade escolar como um todo.

Nesta perspectiva, devemos buscar uma reflexão pautada na sensibilidade e na ação, que não se limite unicamente ao cumprimento daquilo que está preconizado por lei, é importante, assim, reconsiderar a forma de conceber a própria inclusão. Dialogando com Teixeira (2010, p. 28):

[...] há de se pensar que, para que, a inclusão se efetue, [...] demanda modificações profundas [...] no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto socioeconômico, além de serem gradativas planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade.

Percebemos que a inclusão escolar objetiva garantir que todos os alunos possam ter acesso ao processo educacional de forma igualitária. Sendo assim, tal proposta educacional se respalda no desenvolvimento de ambientes inclusivos, nos quais as habilidades dos alunos sejam enfatizadas.

Conforme elucida Teixeira e Nunes (2010, p.23), “A educação inclusiva pressupõe o atendimento a todos os alunos em que um mesmo currículo esteja aberto às diferenças garantindo o direito à construção de conhecimentos e valores”. Entendemos que o currículo escolar compreende uma ação flexível e deve ser adaptado conforme a necessidade do aluno, de modo que contemple suas especificidades (SANTOS, 2009).

Assim, entendemos que a escola precisa passar por um processo de reorganização de modo a oferecer adaptações ao currículo capazes de oportunizar ao aluno o acesso ao conhecimento. A escola, por sua vez, tem por desafio criar um currículo que permita que os alunos aprendam independente de qualquer deficiência. (TEIXEIRA E NUNES, 2010).

Deste modo, as adaptações curriculares voltadas para a pessoa com deficiência visam oportunizar a aprendizagem dos educandos que apresentam NEE. A educação inclusiva tem como finalidade o atendimento a todos os alunos e, para isso, requer que o currículo esteja

aberto às diferenças, garantindo o direito à construção de valores que transformem a escola em um espaço mais inclusivo (TEIXEIRA, 2010).

Perante isso, a educação dos discentes com necessidades educacionais especiais se constitui em uma grande preocupação para os educadores que se propõem a desenvolver um trabalho inclusivo, para o qual, muitas vezes, não estão qualificados. Por esta razão, para realizar um trabalho com qualidade, na perspectiva desse novo paradigma educacional, é preciso que os docentes desenvolvam novas competências para que possam atender todos os alunos.

Nesta perspectiva, uma escola inclusiva considera o educando como um sujeito capaz de aprender de diferentes formas e, por isso, precisa fornecer condições para que ele possa se desenvolver intelectual e socialmente, pois, quando o professor se propõe a utilizar novas metodologias, ele estará promovendo situações de aprendizagem beneficentes para todos os educandos. Mantoan (2003, p. 57) elucida que:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização das condições atuais da maioria das nossas escolas [...] ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

Portanto, o educador ao ministrar conteúdos curriculares, deve estar ciente de que cada educando aprende de uma maneira e em ritmos diferentes. No entanto, percebemos que, na maioria das escolas, os professores não se encontram preparados para atender a diversidade, nem com as inovações que são impostas cotidianamente. Desse modo, o trabalho do educador, no que concerne à educação inclusiva, acaba se tornando mais desafiador, uma vez que implica na aprendizagem e realização de variadas metodologias. Dentre as formações necessárias estão a capacitação para os professores das classes regulares e a formação para a efetivação do AEE, disposto na Resolução nº 02/2001 (MACEDO, 2002)

Assim, para implementação do Atendimento Educacional Especializado, o Decreto nº 6.571/2008, no Art. 1º, explica que: “as escolas devem matricular os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e, simultaneamente, no AEE.” Informa ainda que este atendimento precisa ser ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), seja da rede pública, de instituições comunitárias, confessionais ou sem fins lucrativos.

No Art. 2º da mesma lei, é apresentada como principal função do AEE “complementar ou suplementar a formação do discente, através de serviços, recursos de acessibilidade e

estratégias que visem eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem plena e participação na sociedade” (BRASIL, 2001).

O atendimento realizado na SRM, é significativo para o desenvolvimento do aluno. No entanto, este atendimento não pode ser confundido com trabalho clínico, à medida que se trata de um exercício pedagógico, no qual o educador que é especialista em Educação Inclusiva e de forma conjunta com o professor da sala regular, verifica quais as necessidades de cada estudante para, a partir disto, buscar meios para o aluno aprender (RAMOS, 2010)

Como vimos, para o professor atuar na SRM, deverá ter formação necessária que lhe dê subsídios teóricos e práticos para trabalhar em áreas de Educação Especial. Ressaltamos que, como os demais educadores, esse profissional deverá participar de reuniões pedagógicas, da construção de projetos, produção de materiais e desenvolvimento de metodologias, visando a concretização da inclusão.

A educação inclusiva se configura como um desafio nos dias atuais, pois apesar das leis que asseguram o acesso e permanência dos alunos com deficiência, ainda predomina a dúvida e discussões sobre as incumbências dos profissionais de apoio. Diante do exposto, a Nota Técnica nº 19/2010 aborda que “os profissionais de apoio que devem ser contratados para atender os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino” (NETO, 2009).

Segundo esta orientação, esses profissionais devem promover a acessibilidade comunicacional no atendimento da NEE específicas destes estudantes, além de auxiliar nos cuidados concernentes à higiene, alimentação, locomoção daqueles educandos que não conseguem realizar essas atividades de forma independente. Vale ressaltar que a demanda deste profissional se justifica quando a necessidade peculiar do educando, não for atendida, de forma satisfatória, no âmbito geral dos cuidados oferecidos pela instituição escolar.

Entretanto, não é incumbência deste profissional, realizar e desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas para este discente, bem como não é sua função se incumbir pelo seu processo de ensino ou avaliação. Devendo assim atuar de forma interligada com os docentes da sala de aula comum, com o docente que desenvolve o trabalho na SRM e com os outros profissionais da educação que atuem na escola desde que a sua função se limite a suprir as dificuldades na comunicação, na alimentação, na locomoção e/ou na higiene do aluno atendido por ele.

No entanto, os demais profissionais de apoio que desempenham suas funções no âmbito geral da escola a exemplo do auxiliar na educação infantil, os que trabalham na segurança, na alimentação, entre outras tarefas, devem ser instruídos quanto à participação ao que concerne o

atendimento às NEE destes estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa realizada, vimos que a educação inclusiva brasileira passou por longos processos, no qual teve início com o período da exclusão, passando pela segregação e pela integração. Todavia, a necessidade de uma educação para todos permitiu o surgimento de leis para modificar o contexto educativo, surgindo um novo paradigma educacional: a inclusão, que vem transformando o processo de ensino aprendizagem.

Os objetivos elencados foram alcançados, uma vez que identificamos alguns obstáculos para a efetivação da proposta da educação especial brasileira na perspectiva da inclusão, a exemplo do descumprimento ou desconhecimento da legislação, o próprio currículo escolar que não se encontra adaptado para a necessidade do educando, as barreiras atitudinais, a falta de formação dos professores para mediar o processo de ensino aprendizagem com o aluno que tem deficiência, implementação do atendimento educacional especializado -AEE e os profissionais de apoio.

Apresentamos também uma retrospectiva do processo histórico das iniciativas direcionadas para a educação inclusiva, onde apontamos alguns fatos importantes que foram decisivos para a construção de uma nova perspectiva educacional. Conceituamos a atual proposta da educação inclusiva, com base nos documentos legais, na qual está respaldada pelo conceito de inclusão e não mais da mera integração. E por fim, compreendemos as limitações, presentes na literatura, para a efetivação da proposta inclusiva brasileira, que são dificuldades concernentes ao cumprimento daquilo que está preconizado na legislação na própria realidade escolar.

Portanto, a partir da problemática traçada: do que é necessário para que de fato a inclusão aconteça? Concluimos que o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular é possível e viável, desde que aqueles que estão diretamente inseridos no processo sejam, antes de tudo, humanizados e comprometidos com o seu trabalho. Finalmente, esperamos que uma escola inclusiva possa criar meios para eliminação de quaisquer barreiras que distanciem o aluno de vivenciar e compartilhar novas experiências, pois o fato de possuir uma deficiência não pode ser visto com um impedimento para aprender, mas sim como uma oportunidade para a escola se organizar de modo a buscar novas formas de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. ° 21, março, 2001, pp.160-173.

BRASIL, **Lei n° 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961, pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, Lex: Centro de Documentação e Informação – 1961. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em 20 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei n° 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:<<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em 20 de jul. de 2020.

BRASIL. Resolução n°02 CNE/CEB **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação Básica**. MEC SEESP, 2001. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em:1 de jul. de 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução N° 02, de 11 de Setembro de 2001. Lex conselho nacional de educação, Brasília, p. 39-40, Set./Ago. 3 Trim. de 2001. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto n° 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Disponível em:<<http://www.andi.org.br/legislacao/decreto-presidencial-no-6571atendimento-educacional-especializado>>. Acesso em: 10 de jul. de 2020

BRASIL. **Decreto n° 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Lex: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília.

BRASIL. **Lei n° 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em :<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 16 de jul. de 2020.

BRASIL. **Lei n° 13.146**, de 6 de julho de 2015, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, Brasília, Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 11 de jul. de 2020.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: editora Wak, 2009.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994.

FERREIRA. A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, W. B. **Inclusão x exclusão no Brasil:** reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. ed: Sammus, 2006.

FUMEGALLI, A.C. R. **Inclusão escolar:** O desafio de uma educação para todos? 2012. 60 f. Trabalho de conclusão de curso (Monografia). Curso de Pedagogia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- IJUÍ, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em:<<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/716>>. Acesso em:12 de jul. de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACEDO, L. **Fundamentos para uma educação inclusiva.** 2002. Acesso em: <www.educaçãoonline.com.br>. Acessado em: 10 de jun. de 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? v.1 São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

NETO, E. **A ambivalência do papel do professor de apoio permanente em salas regulares do ensino fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso (monografia). Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELOI%20ALEXANDRE%20PEREIRA%20NETO.pdf>>. Acesso em: 27 de jul. de 2020.

RAMOS, R. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

SANTOS, A. R. J. **Currículo, conhecimento e cultura escola:** pedagogia. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUZA, M. O.; CAVALARI, N. A importância da inclusão na educação infantil. In: **Revista Encontro de Pesquisa em Educação,** Pitanga – PR, v.1, n2. P.190-201, 2010. Disponível em: <www.revistas.uniube.br>. Acesso em: 18 de jul. de 2020.

SOUZA, O. S. H. **Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas.** [S.L.]. Ed. AGE Ltda, 2008.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

VILELA, T. C.R. **Os desafios da inclusão escolar no século XXI.** Bengala legal- Curitiba, 2013. Disponível em:<<http://www.bengalalegal.com/desafios>>. Acesso em: 30 de jul. de 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA COM APORTES DA PSICOLOGIA

Blenda Carine Dantas de Medeiros ¹
Rafael Alves de Araújo ²

RESUMO

Trata-se de um estudo teórico, que se propõe a realizar uma articulação entre fundamentos psicológicos da educação e possibilidades de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Para isso, utilizamos dois referenciais da Psicologia, quais sejam a Psicologia Histórico Cultural e a Abordagem Centrada na Pessoa, apresentando conceitos centrais de cada e, em seguida, suas contribuições específicas ao campo da educação inclusiva, com ênfase às relações estabelecidas no ambiente educativo. A partir dos estudos de defectologia, Vigotski enfatiza o desenvolvimento cultural e estratégias para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, por meio de caminhos alternativos ou compensações sociopsicológicas, de modo a não focar na limitação fisiológica, e sim nas potencialidades culturais. Rogers, por sua vez, incentiva o desenvolvimento de confiança e empatia nas relações, com aceitação das singularidades de cada sujeito, o que pode tornar o ambiente mais acolhedor e possibilitar uma aprendizagem significativa, sem sentimentos de inadequação. Pretendemos, com este capítulo, contribuir para a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a importância dos fundamentos psicológicos para uma prática pedagógica mais efetiva e contextualizada, com vistas à inclusão.

Palavras-chave: Inclusão, Psicologia da Educação, Educação Escolar, Relação Professor-Aluno.

INTRODUÇÃO

O processo de reconhecimento da educação para todos e de mudanças educativas com vistas à inclusão foi lento e gradual, marcado por lutas de movimentos sociais e mobilização popular. No Brasil, apesar de haver experiências pontuais ao longo do século XIX, mudanças significativas começaram a ser realizadas somente a partir da década de 1980, com a pressão de movimentos sociais, impulsionados pela resolução da Assembleia

¹ Psicóloga e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Doutora em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professora do Departamento de Fundamentação da Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, blenda.medeiros@academico.ufpb.br;

² Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Maurício de Nassau. Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, rafaalves9703@gmail.com.

Geral da ONU, que declarou 1981 como o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" (CARVALHO; MARTINS, 2011).

A Educação inclusiva, que passa a ser reconhecida como política prioritária na maioria dos países a partir dos anos 1990, é discutida e defendida em conferências mundiais como a de Salamanca (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994). Na resolução que derivou desta conferência, intitulada Declaração de Salamanca, se reconhece o dever das escolas regulares em acolher todos os alunos, independente das condições socioeconômicas, raciais, culturais e de desenvolvimento.

Para isso, as escolas devem se adaptar para atender às necessidades dos estudantes, constituindo-se meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias e para remoção de barreiras para aprendizagem. Essas orientações, internacionalmente discutidas e divulgadas, incorporadas a políticas educacionais brasileiras, tem se tornado uma temática bastante presente no campo educativo, apresentando-se em propostas de formações e aperfeiçoamentos profissionais, além de ser área de estudos não só de pedagogos, mas também de psicólogos e outros profissionais da saúde e da educação.

É importante ressaltar que a inclusão escolar só é significativa se proporcionar o ingresso e a permanência do educando na escola com aproveitamento acadêmico, e isso só ocorrerá a partir da atenção a suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, devem ser observados e garantidos três aspectos inter-relacionados na inclusão escolar, quais sejam: 1. Presença do aluno na escola, 2. Participação efetiva nas atividades escolares, 3. Construção de conhecimentos (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Isso significa que o aluno deve ser inserido em um espaço público que lhe permita socializar e aprender com os outros, garantindo-se sua presença nesse espaço, com condições de acessibilidade e adaptação curricular. A partir da disponibilização de ferramentas adequadas à sua aprendizagem e aos seus interesses educacionais, o estudante pode construir conhecimentos e aprender novas habilidades, garantindo-se a função primordial da escola, qual seja o compartilhamento de conhecimentos culturais sistematizados, para desenvolvimento completo dos educandos.

Para que isso aconteça para todos, se faz necessário a construção de um arcabouço teórico e metodológico que considere as demandas dos estudantes e as condições reais para sua aprendizagem nesse processo, com recursos e estratégias adequados para atender à diversidade de educandos da escola. Diante disso, pretendemos discutir, neste capítulo, contribuições de duas abordagens da Psicologia para o estabelecimento de práticas

inclusivas na educação, focando, especificamente, em suas concepções de sujeito, de desenvolvimento e da relação professor-aluno.

Tal escolha se justifica tendo em vista que, historicamente, as teorias psicológicas fundamentam as práticas pedagógicas, a partir de uma diversidade de concepções acerca do desenvolvimento e da aprendizagem, organizadas a partir de distintos fundamentos ontológicos e epistemológicos. Tal diversidade tem implicações na forma como os fenômenos e seus aspectos são estudados e, conseqüentemente, nas explicações e concepções articuladas às práticas educativas.

Sabedores da importância de um processo de formação de professores em uma perspectiva inclusiva, dada sua repercussão na atuação do professor, escolhemos duas abordagens que consideram o sujeito em sua integralidade, condizentes com uma perspectiva de educação como prática social humanizadora. Consideramos que os referenciais adotados, quais sejam a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) e a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), coadunam com a concepção de escola elencada por Antunes (2008, p. 469-470), e que adotamos como fundamento:

A concepção de escola como instância que se coloca hoje como uma das condições fundamentais para a democratização e o estabelecimento da plena cidadania a todos, e que, embora não seja o único, é certamente um dos fatores necessários e contingentes para a construção de uma sociedade igualitária e justa. Sob essa perspectiva, a escola, tal como nós a concebemos, tem como finalidade promover a universalização do acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, criando condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos os membros da sociedade. A pedagogia pode ser entendida como fundamentação, sistematização e organização da prática educativa.

Tendo isso em conta, apresentamos, primeiramente, conceitos centrais da Psicologia Histórico Cultural e da Abordagem Centrada na Pessoa, para discutir, em seguida, suas contribuições específicas ao campo da educação inclusiva, com ênfase às relações estabelecidas no ambiente educativo. Finalizamos o capítulo com algumas considerações acerca do tema, com destaque às potencialidades que os fundamentos psicológicos trazem para uma atuação pedagógica mais inclusiva, e para o estabelecimento de relações mais humanas e humanizadoras. Pretendemos, pois, contribuir para a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista a importância dos fundamentos psicológicos para uma prática pedagógica mais efetiva e contextualizada.

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Trata-se de um referencial teórico construído coletivamente na União Soviética da primeira metade do século XX, tendo como principais referências Vigotski, Luria e Leontiev. A Psicologia Histórico Cultural (PHC), portanto, abarca uma variedade de estudos e conhecimentos produzidos acerca do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com implicações concretas para práticas do âmbito da educação e da saúde.

Para Vigotski, as funções psicológicas superiores se apoiam de dois modos no curso do desenvolvimento da criança, desenvolvendo-se de um para o outro: primeiro, pelas atividades sociais, ou seja, a partir de funções intersíquicas compartilhadas com o outro; depois, à medida que o sujeito se apropria dos elementos culturais, pelas atividades individuais, ou seja, a partir de funções intrapsíquicas ou propriedades do pensamento do sujeito. A esse processo, Vigotski denomina de “Lei fundamental do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010).

Como os processos humanos têm gênese nas relações sociais, eles devem ser compreendidos em seu caráter histórico cultural. Significa dizer que a realidade e os modos de agir são mediados pelo outro, por signos e por instrumentos, por meio da internalização e reconstrução das experiências vividas no plano intersubjetivo, o que configuraria o plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011). Assim, o desenvolvimento se dá pelo processo de internalização dos modos culturais de pensar e agir, que se inicia nas relações sociais à medida que o outro compartilha com a criança seus sistemas de pensamento e ação.

Dessa forma, as situações de aprendizagem e a incorporação de conteúdo cultural pelo sujeito possibilitam o desenvolvimento de funções psicológicas mais elaboradas, as quais Vigotski denomina funções psicológicas superiores. Assim, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento de características humanas formadas historicamente, demarcando, nessa perspectiva, uma profunda ligação entre a histórica social e individual do sujeito (REGO, 1995).

Considerando a interação com o outro como potencializadora do desenvolvimento, Vigotski apresenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceituada como aquilo que a criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos ou por meio de processos de imitação (FONTANA; CRUZ, 1997). Desse modo, na interação com instrumentos culturais e pela mediação do adulto, é possível realizar atividades que estão além do que o sujeito consegue autonomamente. Atingindo esses níveis com os

auxílios necessários, a criança vai desenvolvendo suas estruturas psíquicas de forma a conseguir, futuramente, realizar sozinhas tais atividades ou pensamentos, ampliando os novos conhecimentos potenciais. Isso quer dizer que a ZDP é dinâmica e se dá na situação de interação.

Apesar de o desenvolvimento e a aprendizagem não serem processos coincidentes, as situações de aprendizagem, em que o sujeito se coloque ativa e interessadamente, criam potencialidades em termos de construção pelo sujeito, sendo a aprendizagem escolar orientadora e estimuladora de novos processos de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010). A ZDP, portanto, relaciona-se com a aprendizagem na medida em que é ela quem engendra esse desenvolvimento potencial, ativando na criança os processos internos de desenvolvimento.

Trazendo para o âmbito da educação, Vigostki explica o bom ensino como aquele que se volta para o conhecimento em construção, potencial, que pode ser acessado em interação com o professor ou algum colega mais experiente, à medida que lhes são fornecidas auxiliares para tal. Assim, a PHC defende uma educação prospectiva, ou seja, que se volte para o que o educando pode aprender e desenvolver, e não para o que ele já sabe ou domina.

A atuação do professor deve, pois, se pautar por uma relação pedagógica em que professores e estudantes construam conhecimentos e atividades em colaboração, por meio de ações concretas e significativas por parte também dos estudantes. O uso de conhecimentos prévios é valorizada para tornar o conhecimento mais significativo, e a interação é valorizada para que o educador compreenda como o conhecimento está sendo acessado pelo estudante e possa, a partir daí, dispor de auxiliares que potencializem sua aprendizagem, incidindo em sua ZDP a partir da construção progressiva de significados compartilhados sobre os conteúdos e as tarefas escolares.

A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

Ao longo do século XX, Carl Ranson Rogers, psicólogo norte-americano responsável pelo desenvolvimento da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), defendeu uma psicologia voltada para o outro, com o processo terapêutico centrado no cliente e o processo de aprendizagem centrado no educando. Por se tratar de uma perspectiva não diretiva, Rogers transforma o modo de entender relação com o terapeuta ou com o educador, enfatizando que se deve voltar o olhar ao outro e à compreensão de si mesmo,

visto que é o próprio sujeito quem melhor pode atuar em prol de seu desenvolvimento pessoal.

Um dos principais conceitos da ACP é a tendência atualizante ou tendência à autorrealização, ou seja, todos os seres humanos possuem uma tendência inata para sua evolução, a partir do conhecimento de suas capacidades e potenciais, e de um direcionamento inato ao desenvolvimento e aprimoramento dessas potencialidades. Sob esse referencial, as buscas por aprender são constantes, sendo essa tendência à autorrealização o principal promotor do desenvolvimento humano, justamente por se tratar da capacidade do indivíduo de atualizar suas potencialidades ao longo de sua vida (AMARAL, 2007).

Nessa perspectiva, o indivíduo está em constante atualização daquilo que busca para si, a partir da realidade que vivencia. O confronto entre real e ideal vai modificando a estrutura organizacional do sujeito e possibilitando o estabelecimento de novas metas, em termos de potenciais habilidades e conhecimentos. Sob a lógica do autodirecionamento pelo sujeito, sua imagem real é toda e qualquer experiência vivida, que faz parte da elaboração do seu ser, enquanto a ideal é uma potencial imagem subjetiva, a qual reflete o que se almeja pelo sujeito (FONSECA, 2009).

Para Rogers, existem dois tipos de aprendizagem, que iremos denominar de acumulativa e significativa (AMATTO; ALVES, 2016). A primeira está ligada diretamente ao modelo tradicional da educação, centrado no professor, com conteúdos previamente elaborados e determinados pelas instituições de ensino. A segunda, a aprendizagem significativa, compreende o ser como um todo, entendendo e utilizando suas reais necessidades no processo educativo, de modo que os conteúdos trabalhados tenham uma aplicabilidade de utilidade para os estudantes. Nesta, o conhecimento apresenta importância ou relevância para o sujeito, sendo adquirido por meio da sua ação ou das suas experiências, e contribuindo para a sua autorrealização (ZIMRING, 2010).

Ao trazer o sujeito para o centro de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e apresentar a necessidade de significação para o conhecimento, Rogers apresenta a indissociabilidade entre a dimensão afetiva e cognitiva do sujeito, posto que o desenvolvimento se dá a partir dos interesses pessoais. Essa afetividade está conectada com a aprendizagem e encontra-se nas relações sociais dos seres, as quais se relacionam com a constituição da personalidade do indivíduo (AMARAL, 2007).

A educação em uma perspectiva rogeriana deve reconhecer que o ser é ativamente construtor de sua autorrealização, buscando aprimorar os conteúdos e conhecimentos que

lhes são significativos. Destaque-se que os indivíduos possuem uma insaciável curiosidade e, sendo proprietários de suas potencialidades, podem direcionar seu processo de atualização de suas estruturas, capacidades e habilidades (MOREIRA, 1999).

Diante de uma experiência que possibilite uma aprendizagem significativa ao discente, cujo conhecimento seja útil no cotidiano do sujeito e em seu processo de autodescoberta, esse conhecimento se associa às mudanças implicadas com a experiência e ao impacto provocado nas relações e pensamentos do sujeito após o aprendizado, reconfigurando seu comportamento em uma perspectiva de ser mais (FONSECA, 2016).

Em relação à facilitação da aprendizagem, pensando em um espaço de educação, vale salientar que Rogers destaca três atitudes essenciais que são facilitadoras da aprendizagem significativa, quais sejam: a autenticidade, o prezar-aceitar-confiar, e a compreensão empática. O ser autêntico trabalha em uma perspectiva de diálogo sincero, honesto, sem uma “máscara ou fachada”, e sem autoritarismo na relação professor e aluno. A autenticidade do docente está em enxergar-se também como uma pessoa, que se assemelha aos estudantes, com potencialidades, mas que reconhece suas limitações (ROGERS, 2010).

A segunda atitude positiva, que se refere a um conjunto articulado de ações – prezar, aceitar e confiar – parte do pressuposto básico de olhar o outro em sua integralidade e em seu inacabamento, com suas virtudes pessoais e de acreditar em seu conhecimento. Ressaltando também que é no prezar, onde o docente fornece ao alunado a liberdade de escolher temas que provoquem reais mudanças no ser, tendo a responsabilidade do discente como elo entre os conhecimentos e os sujeitos. Por fim, a compreensão empática é, em suma, a capacidade de se colocar no lugar no outro, compreendendo sua realidade antes de julgá-la. Dentro dessa compreensão, deve-se trabalhar com o outro, entendendo suas dificuldades, aceitando sua realidade e removendo os julgamentos prévios para com o próximo (MOREIRA, 1999).

Um espaço educativo construído sob esse referencial valoriza o que realmente motiva e interessa aos estudantes, possibilitando mais liberdade e acolhimento para o seu desenvolvimento diante de sua busca pessoal e incansável pelo saber, ao invés de reforçar o ato de ensinar somente do professor.

APORTES PSICOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tendo em mente alguns conceitos centrais de ambas as teorias, podemos tecer comentários fundamentados acerca de suas contribuições para a formação docente, bem como de suas implicações para o estabelecimento de relações entre docentes e discentes, que possibilitem uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, apresentaremos, a partir de cada referencial teórico, conceitos e ideias relativas à educação, que considerem as particularidades dos sujeitos, suas limitações e potencialidades, bem como produções específicas para se pensar a educação de pessoas com deficiência.

A partir da Psicologia Histórico Cultural:

Marcado pelo seu tempo histórico, Vigotski organiza seus estudos nessa área como Fundamentos de Defectologia, criticando as caracterizações descritivas e quantitativas próprias à produção de conhecimento científico à época. O autor tenta capturar a organização peculiar das funções e condutas, sob um enfoque qualitativo e sem lhes atribuir um sentido de falha, falta ou ausência em decorrência da deficiência (GÓES, 2002). A partir do materialismo dialético em que se fundamenta, a teoria psicológica desenvolvida é apresentada atrelada à compreensão dos processos educativos e às possibilidades de atuação concreta para aprimoramento das funções psicológicas, investigando as necessidades e possibilidades implicadas no desenvolvimento e na educação desses sujeitos.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, Vigotski defende a criação de caminhos alternativos, o que incorpora a dialética e a complexidade do desenvolvimento da criança, abrindo espaço para compensações culturais, como explica a seguir (VIGOTSKI, 2011, p. 868):

A educação ensina o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, ou seja, substituindo os sons da fala por imagens visuais, movimentos da boca e dos lábios. O surdo-mudo aprende a falar utilizando, para isso, o tato, a imitação de sinais e as sensações cinestésicas.

Esses caminhos alternativos especialmente construídos para o desenvolvimento cultural da criança cega e da surda-muda, a língua escrita e falada especialmente criada para elas são extremamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois aspectos. Os cegos e os surdos-mudos são como um experimento natural que demonstra que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona, necessariamente, com essa ou aquela função orgânica. A fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil.

O olhar tradicional sobre a deficiência parte da ideia de que ela significa uma falha, caracterizada pelo ângulo da perda de alguma função, o que diverge do modo de pensar da PCH acerca do tema. Por seu viés, discutir o “defeito” ou a deficiência não se refere à perda da função, mas a um processo na dinâmica do desenvolvimento da criança, que exerce uma dupla influência: primeiro, atuando “diretamente como tal”, produz obstáculos na adaptação da criança; porém, exatamente por romper o equilíbrio com a primeira função, a deficiência serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos e que superpõem funções para compensá-la, conduzindo todo o sistema a uma nova ordem. Como aponta Silva (2015, p. 80) “coerente com o pensamento dialético, o autor salienta na deficiência a tendência ao seu contrário, a potência”.

Assim, ante a complexidade do desenvolvimento psicológico superior, quando não conseguimos dar conta de uma situação por meio de uma ação direta, desenvolvemos caminhos alternativos e recursos especiais possíveis. O meio social, desde o início da vida, oferece à criança a possibilidade de desenvolver uma série de caminhos indiretos, de modo que ela passe a se utilizar de operações e do raciocínio para a resolução de atividades.

Essa compensação, presente em qualquer ser humano, deve ser estimulada no desenvolvimento de pessoas com deficiência. Apresentando as compensações sociopsicológicas enquanto análogas às orgânicas, nas quais um órgão substitui outro ou realiza suas funções, as possibilidades compensatórias para desenvolvimento dos sujeitos se concretizam na dependência das relações com outros, de suas vivências relacionadas às formas de cuidado e educação recebidas, e de suas experiências em diferentes espaços da cultura, o que é central na formação da criança com deficiência (GÓES, 2002).

Sabendo, pois, que o desenvolvimento ocorre dialeticamente no plano orgânico e no plano cultural, e que a escola é o espaço instituído para potencializar o desenvolvimento a partir da sistematização dos conhecimentos culturais, se faz necessário pensar uma teoria da educação que contemple o desenvolvimento cultural da criança. Apesar de todo aparato da cultura humana estar adaptado à organização psicofisiológica humana mais comum, surgindo, pois, uma ilusão de “convergência” ou “passagem natural das formas naturais às culturais”, a educação pode criar técnicas artificiais e culturais, sistemas especiais de signos e símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência (VIGOTSKI, 2011).

A título de exemplo, segue trecho sobre a criança cega (VIGOTSKI, 1997, p. 79):

Seria mais correto estabelecer que os cegos têm uma tendência para o desenvolvimento elevado da memória; de muitas circunstâncias complexas depende o que a memória, na realidade, alcance um desenvolvimento muito alto. A tendência estabelecida de um modo evidente na psique do cego é totalmente explicável à luz da compensação.

Para conquistar uma posição na vida social, a pessoa cega se vê forçada a desenvolver todas as suas funções compensatórias. A memória, no cego, desenvolve-se sob a pressão das tendências à compensação da menos valia originada pela cegueira. Estima-se isto a partir de que a memória desenvolve-se de um modo totalmente específico, determinado pelo objetivo final deste processo

Ensinar a ler com as mãos ou buscar caminhos alternativos por meio de experiências que se apoiem na cooperação de pessoas videntes, são algumas práticas culturais que podem ser adotadas na educação de crianças com deficiência visual, de modo a promover vivências significativas da linguagem para que a criança experiencie o mundo visível com ajuda da fala, posto que somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado é que se atribui significado, ocorrendo aí a verdadeira compensação. Nesse processo, a linguagem propicia a formação de conceitos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento generalizante e para a construção de funções psicológicas superiores (GÓES, 2002).

A educação de pessoas com deficiência, portanto, não deve focar nas funções elementares, mas nas funções psicológicas superiores, ante a maior flexibilidade das mesmas. Podemos dizer, portanto, que a criação de caminhos indiretos, a partir das formas culturais de comportamento, possibilita à educação, por exemplo, ensinar o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, substituindo sons por imagens visuais, movimento da boca; e a falar utilizando o tato e imitação de sinais, com fala e escrita realizadas por outro sistema de signos (VIGOTSKI, 2011).

A PHC, pensando a educação inclusiva, apresenta-se em oposição ao direcionamento do ensino para funções elementares, ou à “cultura sensorial”, prática ainda presente quando se pensa a educação especial nos espaços escolares, as quais limitam o problema de aprendizagem à base orgânica e, conseqüentemente, não estimulam as compensações sociopsicológicas (GÓES, 2002).

Vigotski alerta para a necessidade de se educar, antes de tudo, a criança, considerada em sua complexidade e enquanto ser histórico, socialmente constituído. Ele critica a priorização do déficit ao invés da pessoa completa e concreta, em sua produção

teórica acerca do desenvolvimento cultural e dos caminhos compensatórios. Cabe ainda retomar a perspectiva de educação prospectiva, ou seja, a valorização de uma prática pedagógica que considere a zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos, privilegiando as potencialidades da criança e mantendo, para as crianças com deficiências ou com necessidades educacionais especiais, as mesmas metas educacionais estabelecidas para as demais crianças.

A partir da Abordagem Centrada na Pessoa:

A Abordagem Centrada na Pessoa se expande da clínica para diversos espaços, dentre eles o educacional, porém, sem estudos específicos no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência ou com necessidades especiais de aprendizagem. Contudo, a concepção de aprendizagem significativa e a centralidade nos interesses do estudante são dois elementos da ACP que podem contribuir para práticas educativas mais inclusivas.

Levando em conta que a educação inclusiva refere-se não apenas a deficiências, mas à permanência dos estudantes com qualidade, devendo refletir na redução dos índices de fracasso e evasão escolar, destacamos que algumas práticas estabelecidas no ambiente educativo também interferem nessa dimensão. Além da opção por métodos de ensino centrados no professor, com aulas totalmente expositivas, avaliações realizadas exclusivamente pelo docente e conteúdos apresentados de forma desvinculada da realidade ou descontextualizados, ainda há, em alguns casos, a personificação do fracasso escolar, com culpabilização do educando sem a devida consideração ao processo e aos demais atores envolvidos (AMATTO; ALVES, 2016, SILVA; FLEITH, 2005).

Sob essa perspectiva, retomamos Rogers, em tradução de Zimring (2010, p. 66):

Criança alguma jamais deveria experimentar o senso de fracasso que é imposto por nosso sistema de notas, pela crítica e pelo ridículo da parte de professores e outras pessoas, pela rejeição que se dá quando ela se mostra lenta em aprender. O senso de fracasso experimentado quando se tenta algo que se quer conseguir e que é realmente difícil demais é uma sensação saudável, que impulsiona a novas aprendizagens. É uma coisa muito diferente de um fracasso imposto por outra pessoa, que desvaloriza, como pessoa, aquele que fracassa.

Desta forma, uma educação inclusiva precisa valorizar o discente, confiando e levando-o a reconhecer sua corresponsabilidade no processo educativo, com liberdade nas escolhas e problemáticas, atrelada à responsabilidade e ao respeito mútuo (SILVA; FLEITH, 2005). Ante a compreensão do sujeito como ativo na construção do seu próprio

conhecimento, por meio de uma aprendizagem significativa do conteúdo. Rogers apresenta um olhar mais humano para a educação, no intuito de facilitar a autonomia do aluno. Acredita na força do diálogo com os estudantes, e na confiança para o devido envolvimento dos estudantes nas tomadas de decisão referentes aos conteúdos e demais características do espaço escolar. Pensando no âmbito da educação de pessoas com deficiência, incluir práticas pedagógicas que considerem suas características, e que possibilitem a compreensão das limitações e potencialidades de cada deficiência por todos que compõem a escola, pode ampliar o estabelecimento de relações mais dialógicas, e que se pautem pelos princípios facilitadores especificados por Rogers, qual seja a autenticidade, a compreensão empática e a confiança.

Além disso, ao explicitar os princípios para facilitação da aprendizagem, Rogers destaca a necessidade de se criar um ambiente acolhedor e de confiança, no qual os estudantes não se sintam ameaçados; pelo contrário, em que todos se sintam à vontade para expressar suas singularidades e respeitarem seu ritmo de aprendizado. Esse princípio contempla as necessidades educacionais especiais e deficiências, no sentido de proporcionar apoio e compreensão para que o educando não fique preso em sua limitação, e sim a supere, por meio de suas potencialidades (ROGERS, 2010).

Sob um viés rogeriano, o conteúdo pedagógico deve ser atrelado às possibilidades de utilização do mesmo, na vida do discente, facilitando o melhor caminho para sua autoconduta a partir da atribuição de sentido. Ao considerar o ser inacabado e sua constante busca por ser mais, bem como os diferentes caminhos que o sujeito pode trilhar, a partir de seu autodirecionamento, uma escola que leve em conta essas características no processo de desenvolvimento do sujeito estará mais atenta às diferenças e particularidades individuais, sendo fomentadora de uma nova estruturação no meio educacional ao levar em consideração a participação de cada integrante na escola com suas próprias vontades, desvinculado do processo de avaliação e personificação do discente em nota e médias, mas trazendo muito mais o rosto do estudante como parte também da escola (MOREIRA, 1999)

A ACP, ao apresentar um olhar humano no processo de educar, considerando que cada prática é significada de diferentes formas por cada sujeito, “para meninas, a criança que vive na cidade, a fisicamente deficiente” (ROGERS, 2010, p. 69), apresenta alguns fundamentos que podem ampliar a educação de pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, a partir da consideração ao outro, da confiança e do

acolhimento depositados nesse outro. Trata-se mais de estimular práticas respeitadas e menos de pensar técnicas pedagógicas para aplicar.

Os ensinamentos de Carl Rogers voltados para a educação propõe que a instituição de ensino seja entendida como um espaço produtivo e de construção da personalidade do educando, devendo ser formada por pessoas capazes de ouvir e dialogar com o seu público, sem o uso de “máscaras” ou o estabelecimento de hierarquias. A ACP busca potencializar o desenvolvimento do sujeito, levando em consideração todos os aspectos que influenciam a vida humana.

Por fim, Rogers valoriza a expressão, com abertura para o outro em toda sua singularidade, sem “ser alvo de zombaria ou visto como um tolo” (ROGERS, 1977, p. 133), visto que os sentimentos gerados por situações dessa natureza podem respaldar em toda a vida acadêmica e na formação da personalidade. No âmbito das crianças com necessidades educacionais especiais, que demandam mais atenção do professor ou metodologias diferenciadas, o medo e a ameaça geradas podem coagi-las a não expressarem suas reais necessidades, interferindo negativamente em sua aprendizagem, podendo, inclusive, levar ao fracasso e à evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respaldados na concepção de sujeito e de aprendizagem da PHC e da ACP, foi possível discutir algumas possibilidades de atuação docente que considerem as especificidades dos sujeitos, suas limitações e potencialidades, além de sua história e sua cultura. Em qualquer espaço escolar, se faz necessário considerar a diversidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, de modo a ampliar suas possibilidades de aprendizagem e suas potencialidades.

Aliando essa discussão à dimensão prática da educação infantil, especificamente à atividade do brincar como promotora do desenvolvimento, Kishimoto (2010, p. 11) apresenta possibilidades de atividades que respeitam os educandos, ao proporcionar-lhes experiências educativas de mesma natureza, fazendo uso de adaptações culturais:

A diversidade inclui a singularidade de cada criança. Não posso oferecer a mesma prática para todas: crianças diferem entre si, cada uma é diferente da outra, ainda que apresentem algumas características comuns a seus grupos culturais. Isso exige a observação de cada criança, não apenas ao ser admitida na creche, mas a qualquer momento, para ampliar, todos os dias, as oportunidades de educação. Crianças

com problemas físicos, que usam cadeiras de rodas, precisam de rampas para seu deslocamento; as cegas e com baixa visão, de pisos com texturas diferenciadas que lhes permitam se orientar e locomover com segurança. Crianças com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou as superdotadas requerem ambientes ricos para suas necessidades, mas não devem brincar separadas das outras. Utilizar brincadeiras em que as outras crianças se colocam no lugar das crianças com deficiência é uma forma de compreender tais dificuldades: experimentar adivinhar, de olhos vendados, quais são os objetos retirados de dentro de uma caixa (cegas); tirar o som da televisão e deixar que as crianças tentem compreender o que se passa (surdas); colocar meias grossas nas mãos para abotoar botões ou amarrar os sapatos (paralisia cerebral). Mostrar quadros e cartões pintados por deficientes físicos com os pés e as mãos ajuda as outras crianças a perceber que os deficientes também têm saberes e que podem fazer cartões e quadros maravilhosos. Crianças que têm pouco controle manual têm dificuldade de acionar o botão, com dedos em pinça, para brincar com brinquedos tecnológicos movidos a pilha. Nesse caso, basta fazer uma pequena adaptação, com a ajuda de pais que entendam de eletricidade, substituindo o botão por uma superfície maior. Com apenas a batida da mão, garante-se a essas crianças igual oportunidade de brincar.

A proposição de pisos com texturas para permitir a orientação e locomoção com segurança de crianças cegas nos remete à ideia dos caminhos alternativos da PHC, por meio de elementos da cultura, para compensar a deficiência. Igualmente, ao propor brincadeiras para experimentação das dificuldades vivenciadas pelas crianças com deficiência, integrando todas as crianças, podemos resgatar as atitudes facilitadoras de Rogers, com o desenvolvimento da compreensão empática, da confiança e do respeito à condição do outro, diante da experiência.

Podemos perceber, portanto, que ambas as teorias trazem contribuições para práticas pedagógicas no âmbito da educação inclusiva que sejam mais efetivas e mais humanizadoras. Apesar de Carl Rogers não apresentar propostas específicas para a inclusão educacional (AMATTO; ALVES, 2016), suas concepções possibilitam um olhar mais humanizador e menos ameaçador ao outro.

Vigotski, por sua vez, se debruça sobre o tema, produzindo os fundamentos de defectologia, e apresenta programas educacionais específicos para a educação de pessoas com deficiência, com excelentes resultados no desenvolvimento e inclusão de pessoas com as mais variadas deficiências. Uma dessas experiências foi documentada pela BBC de Londres em 1992, em um documentário intitulado “As Borboletas de Zagorsk”³.

Destacamos, por fim, que a educação é mais efetiva quando vincula as concepções teóricas às práticas pedagógicas, possibilitando uma apropriação reflexiva dos

³ O documentário pode ser acessado na íntegra, no YouTube.

conhecimentos para um trabalho mais humanizador (LARA; TANAMACHI; LOPES JR., 2006).

REFERÊNCIAS

AMARAL, V. L. **Psicologia da Educação**. Natal: EDUFRN. 2007.

AMATTO, L. L.; ALVES, V. L. P. Uma reflexão a respeito da educação inclusiva e medicalização da infância a partir das ideias de Carl Rogers sobre educação.

Memorandum: Memória E História Em Psicologia, v. 30, p. 224-242. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6498>>. Acesso em: 01 set. 2020.

ANTUNES, M. A. M. A. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, v.12, n.2, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARVALHO, S. R.; MARTINS, L. M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In FACCI, M. G. D.; TULESKI, M. M. S. (org.). **A exclusão dos "incluídos"**. Uma crítica à patologização e medicalização dos processos educativos. 1ª ed. Maringá: UEM, 2011.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: S.I., 1994.

FONSECA, M. J. M. Carl Rogers: uma concepção holística do homem da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. **Millenium**, n. 36, 2009. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium36/4.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2020.

FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação, Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In Marta K. Oliveira, Teresa C. Rego, Denise T R Souza (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeira na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687&forceview=1>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LARA, A. F. L.; TANAMACHI, E. R.; LOPES JR., J. Concepções de desenvolvimento e de aprendizagem no trabalho do professor. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 473-482, set./dez. 2006. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a02>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA., 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.

ROGERS, C. R. **A pessoa como centro**. São Paulo: Pedagógica e Universitária LTDA., 1977.

ROGERS, C. R. Textos selecionados. In: ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010.

SILVA, I. G. Vigotski, Defectologia e Processo Educativo. **Pleiade**, v. 09, n. 17, Jan./Jun., 2015, p. 77-82.

SILVA, S. S.; FLEITH, D. S. Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 235-245, 2005. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321816006>>. Acesso em: 04 set. 2020

VIGOTSKI, L. S. A criança cega. In: _____. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas. Tomo V**. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana, 2010.

ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O FAZER DOCENTE

Elaine Cristina Nascimento da Silva¹
Lurrane Siqueira Galindo²
Maria Letícia de Azevedo Silva³

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o ensino da produção de texto realizado por uma professora dos anos iniciais. Tomamos como base a concepção de produção de texto como atividade de natureza complexa, ao mesmo tempo social e cognitiva (SILVA e MELO, 2007). Realizamos entrevista e observações das aulas de uma professora atuante no 5º ano de uma escola municipal de Garanhuns-PE. Os resultados obtidos apontaram que as aulas de produção de texto, apesar de terem espaço garantido na rotina semanal da docente, se limitam à solicitação da escrita de textos sem a delimitação do gênero a ser produzido, sem finalidades e interlocutores bem definidos, com comandos vagos e confusos e sem atividades de revisão e reescrita. A partir destes dados, constatamos que a atividade de produção textual nos anos iniciais ainda é um desafio para os professores, bem como ainda se distancia de uma perspectiva sociointeracionista de trabalho com a língua em sala de aula.

Palavras-chave: Produção de texto, Ensino e aprendizagem, Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da habilidade de produzir textos demanda um longo e trabalhoso processo de escrita e reescrita de textos (SANTOS e TEIXEIRA, 2016). Durante esse processo, o professor precisa levar o aluno ao desenvolvimento de habilidades e estratégias de ação (KOCH, 2003). E, como alertam Costa Val e Vieira (2005), para ajudar o aprendiz a desenvolver suas competências de escrita, é primordial que ele seja levado a exercitar essa atividade constantemente, não só através de atividades de produção de texto propriamente ditas, mas também de exercícios que promovam a reflexão específica e sistemática sobre as características do texto escrito.

Ao concebermos o ensino da escrita dessa forma, ganha ênfase o papel do professor como orientador das ações de elaboração textual por parte dos alunos. Todavia, para muitos professores, dar conta dessa tarefa papel tem se mostrado um caminho difícil, repleto de

¹ Docente Adjunta do Curso Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, elaine.silva@ufape.edu.br.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, lurransg@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, leticiaazevedo131@gmail.com;

dúvidas e dificuldades. Diante dessa questão, tivemos como objetivo investigar o ensino da produção de texto realizado por uma professora dos anos iniciais, na intenção de verificar como ela tem encaminhado atividades de produção textual. Esta investigação foi realizada no âmbito de uma pesquisa maior, intitulada “As atividades de produção, avaliação, revisão e reescrita textuais e suas contribuições para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos dos anos iniciais: uma proposta de pesquisa-ação”⁴. Para tanto, realizamos entrevista e observações das aulas de uma professora que atuava em uma turma do 5º ano em uma escola da rede pública municipal de Garanhuns-PE. Esperamos que esta pesquisa possa alimentar o debate sobre as formas mais produtivas de se ensinar a escrita na escola e de promover uma efetiva aprendizagem das habilidades de produção de texto por parte dos alunos.

Para abordar o processo de produção textual, se fez necessário definir a perspectiva teórica que embasou nossas análises. Adotamos uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e, dentro desta, concebemos a produção textual como uma atividade de natureza complexa, “[...] pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: lingüísticos, cognitivos e sociais” (SILVA e MELO, 2007, p. 36-37). Social, pois vivemos numa sociedade onde a interação é inevitável. Assim, é possível perceber as mais variadas formas de se comunicar utilizando a escrita como um meio, por exemplo, através de e-mails, bilhetes, cartas, entre outros. Ou seja, a escrita está presente nas mais diferentes situações do dia a dia.

Apesar de distintas, todas elas têm como finalidade a transmissão de algo a ser dito. Dessa forma, como afirma Antunes (2003, p. 45), “a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão [...] de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou de sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”.

O interagir, ainda segundo a autora, pressupõe duas ou mais pessoas, ou seja, não há como negar a presença do outro no processo da escrita. A partir dessa afirmação, compreendemos que o “para quem” é um dos pontos importantes a ser considerado na produção textual. É necessário abordar esse ponto, pois, muitas vezes, os textos dos alunos são direcionados somente ao docente, que acaba os colocando numa pasta no armário. Com essa atitude, observamos que a solicitação da produção textual, nesses casos, não tem uma função social, já que o produto final será direcionado apenas para uma pessoa, que no caso é o professor.

⁴ A pesquisa foi realizada a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo CNPq nos anos de 2019-2020.

Desse modo, perde-se a oportunidade de explorar a capacidade comunicativa dos alunos, visto que apresentar outros possíveis destinatários só tem a contribuir para que eles pensem e, conseqüentemente, escrevam de formas diferentes, pois terão que planejar, dependendo do outro, o que dizer e como dizer. Ainda sobre essa questão, as autoras Silva e Melo (2007, p. 84) salientam essa importância, pois, para elas, o professor deve se preocupar em diversificar os interlocutores dos textos produzidos pelos alunos, “uma vez que cada situação exige capacidades diversas, que precisam ser desenvolvidas”.

Assim, ampliar os destinos das produções finais faz com que os alunos comecem a ver a escrita como uma ponte, onde em cada extremidade existem o(s) remetente(s) e o(s) destinatário(s), e que o caminho entre eles seriam as informações/ideias a serem compartilhadas. Nos dizeres de Silva e Melo (2007, p. 30), “escrever constitui, então, um modo de interação social entre as pessoas. Quem escreve, escreve sabendo para que e para quem está escrevendo, isto é, tem sempre uma finalidade e um interlocutor [...]”.

Diante do acima exposto, adentramos em mais dois pontos indispensáveis na produção textual: o “para quê” e o “porquê”. Conforme já mencionamos, para as autoras Silva e Melo (2007), nas primeiras linhas de nossa escrita, já precisamos ter em mente o que queremos realizar através daquela produção textual. Dessa forma, numa sociedade onde a comunicação acontece além da fala, utiliza-se a escrita sempre com um propósito, seja para informar, advertir, anunciar, direcionar, receitar, dentre outras formas. Assim, “[...] socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’” (ANTUNES, 2003, p. 48).

Compreendendo esse valor social da escrita, o professor deve criar e proporcionar aos seus alunos situações onde a produção textual seja necessária. “É importante garantir que sejam vivenciadas muitas situações de escrita e de reflexão sobre a escrita na sala de aula” (SILVA e MELO, 2007, p. 84). É nesse momento que entra em cena o “porquê”. Por que escrever? Os alunos precisam ser instigados a querer produzir textos que respondam aos propósitos que já citamos. Apesar de ser um ponto muito subjetivo, o professor precisa encontrar uma situação onde todos tenham o que dizer.

Contudo, é importante deixar claro que cada escrita será diferente, justamente por ser pessoal. Geraldini (1997, p. 160) salienta esse aspecto quando diz que “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor do seu próprio processo de aprendizagem, assumindo-se como tal”. Dessa forma, ainda de acordo com o autor, a comunidade escolar precisa entender que a produção textual não diz respeito ao que a escola já sabe, ou seja, fazer com que os alunos reproduzam algo proposto por ela, mas sim solicitar a escrita de algo que a escola não saiba,

isto é, deixar os alunos ter autonomia para produzir. Nesse processo, o papel do professor é mediar os alunos e não impor o que eles devem dizer.

Chamamos, ainda, a atenção para outro ponto importante: o que escrever? Entendemos que “[...] não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola” (SANTOS, 2007, p.18). Isso porque, entendemos a escola como uma preparação para se viver/posicionar na sociedade, e isso significa que devemos proporcionar diversas situações comunicativas semelhantes às que vivemos fora da realidade escolar. Em outras palavras, alertamos para o trabalho com os diversos gêneros textuais em sala de aula.

Os gêneros servem como um mediador das nossas intencionalidades discursivas. Nesse sentido, podemos inferir que, se tivermos oportunidades de vivenciar diversas experiências comunicativas, logo nos apropriaremos de cada instrumento (gênero) gerando, dessa forma, um domínio linguístico. Ou seja, “a apropriação do instrumento pela criança [...] pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). Em outras palavras, torna-se essencial o seu ensino, e conseqüentemente, a sua apropriação, pois ele é capaz de desenvolver capacidades comunicativas que são importantes para a vida em sociedade.

Assim, compreende-se que trabalhar com gêneros textuais, objetivando a produção de texto, se constitui em uma tarefa complexa. Dessa forma, torna-se necessário um planejamento diferenciado para cada gênero que se pretende trabalhar. Diferenciado, pois é necessário “abordar efetivamente os gêneros textuais naquilo que têm de específico supõe conhecer o que os distingue uns dos outros, isto é, as suas características” (SANTOS, MENDONÇA e CAVALCANTI, 2007, p. 30).

Com tudo o que foi discutido até o momento, podemos notar que a produção textual não acontece apenas no ato da escrita. É necessário um planejamento no que diz respeito ao “para quem”, “para quê” e ao “porquê”, ou seja,

não começa, portanto, quando tomamos nas mãos o papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior a revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre, assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

Observa-se que cada uma dessas etapas corresponde aos aspectos cognitivos da produção textual, pois os alunos precisam refletir e tomar decisões importantes para atender aos seus objetivos. Para essa questão, as autoras Silva e Melo (2007, p. 38) salientam que “escrever é, assim, uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, envolve diversas demandas cognitivas”.

Assim, no ato da produção de um texto, antes de iniciá-lo, primeiramente selecionamos e organizamos as ideias que conseqüentemente estarão contidas no texto a ser produzido, seria, então, o primeiro passo, o planejamento (pré-texto). Logo após, pensamos na textualização, que "ocorre no plano linguístico, sendo responsáveis pelas escolhas linguísticas (ortográficas, sintáticas, lexicais etc.)" (SPINILLO, 2015, p. 231). Com o texto finalizado, retornamos ao mesmo para fazer uma edição, que remete às correções de erros encontrados no texto percorrido. Por fim, iremos avaliar o texto, revisá-lo e reescrevê-lo mediante as devidas alterações. É importante salientar, todavia, que a revisão não é simplesmente uma etapa depois da produção, mas uma ação que faz parte do processo da escrita.

Dessa forma, entendemos que a atividade revisão e reescrita é imprescindível no contexto da sala de aula, e apesar de demandar um tempo maior que outras atividades, deve ter seu espaço garantido, pois possibilita aos alunos a aprendizagem sobre a língua, sobre a escrita e sobre a produção de texto, uma vez que a mesma abrange todos esses aspectos. Como afirma Spinillo (2015, p. 232) sobre a revisão: “pelo exposto, a revisão assume espaço privilegiado ao articular a leitura, a produção escrita e a reflexão sobre a língua, sendo tema sobre o qual já se possui um conjunto substancial de conhecimentos”.

Em suma, entendemos que a produção textual demanda vários aspectos sociais, como o “para quem, “para quê” e o “porquê”, e várias etapas cognitivas, como a geração e seleção de ideias, o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão e reescrita. Dessa forma, estabelecer um ensino sistematizado para cada um desses aspectos e etapas auxiliará na compreensão do que foi solicitado. Na seção seguinte, vamos detalhar os procedimentos metodológicos realizados durante a pesquisa.

METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos a “observação participante”. De acordo com Minayo (2009), podemos defini-la como:

[...] um processo pelo o qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa (MINAYO, 2009, p. 70).

Assim, para uma melhor compreensão da mediação da professora, decidimos não só observar as aulas em que ela solicitava a produção textual, como também as demais aulas deste componente curricular e de outras disciplinas. A partir disso, acompanhamos sua prática durante cinco dias, tendo início no dia 09 de setembro de 2019 e término no dia 27 de setembro do mesmo ano, totalizando, assim, 21 horas-aulas. Os intervalos durante as observações foram causados por assuntos pessoais por parte da docente e por uma viagem que já estava programada pela mesma.

Para registrar nossas observações, utilizamos um gravador de voz portátil (o qual ficou em posse da professora durante todas as aulas), bem como um diário de campo. Com base nos dados obtidos a partir das transcrições das gravações e das nossas anotações, escrevemos relatórios para cada dia, nos quais descrevemos/relatamos a rotina da professora.

Além das observações, realizamos também uma “entrevista semiestruturada” com a professora. Para Minayo (2009, p. 64), a entrevista semiestruturada seria uma combinação de “[...] perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistador tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Dessa forma, nota-se uma liberdade de ambas as partes, pois é possível ir além da pergunta formulada, gerando, assim, novas descobertas que não estavam previstas, mas que podem influenciar nos resultados. Foi justamente por essa autonomia que a escolhemos como instrumento de coleta de dados.

A entrevista foi realizada no segundo dia de observação, ao término das aulas, na própria sala de aula. Como nas observações, a entrevista foi gravada e transcrita. Assim, com o objetivo compreender melhor a relação da professora com o ensino da produção textual, realizamos as seguintes perguntas: 1) Como você costuma realizar atividades de produção de texto com esta turma? 2) Que textos você pede para os alunos produzirem? Como você seleciona que textos vai pedir para eles produzirem? 3) Com que frequência você realiza produção de texto? 4) Você costuma realizar a avaliação dos textos produzidos pelos alunos? Como você faz essa avaliação? O que olha nos textos deles? Com que frequência faz? 5) Você costuma realizar atividades de revisão e reescrita dos textos produzidos pelos alunos? Como você faz? Com que frequência faz? 6) Você sente dificuldades para ensinar seus alunos a produzirem textos? Se sim, quais? 7) Quais atividades de ensino da produção de texto você

percebe que os alunos gostam mais? 8) A escola possui materiais didáticos suficientes para as atividades de produção textual? Por exemplo, livros ou textos com diferentes gêneros?

Quanto à professora participante, no ano de realização desta pesquisa (2019) ela atuava numa escola da rede municipal de ensino de Garanhuns-PE, tinha 38 anos de idade e 15 anos de experiência como docente. Ela é formada em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Pernambuco, UPE (2009), tem Licenciatura em Pedagogia, também pela UPE (2015) e possui Pós-Graduação em Ensino de Matemática pela UPE (2010). Atuava, em 2019, numa turma de 5º ano composta por 29 alunos entre 10 e 15 anos. Na seção seguinte, vamos apresentar e discutir os dados a que chegamos a partir dessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como relatamos na metodologia, achamos necessário acompanhar não só os momentos de produção textual, como as demais disciplinas, visto que teríamos a oportunidade de entender a sua relação com os alunos. Contudo, para dar sentido a este estudo, iremos apenas relatar os momentos em que ocorreu a produção de um texto. Nesse caso, para deixar mais claro, sintetizaremos como foi a mediação da professora nestas atividades. Vale salientar que a professora recebe da Secretaria de Educação um planejamento “pronto” das aulas; além disso, o município adotou o programa “Educar para valer”, que determina a carga horária de cada atividade. Dessa forma, a professora nos informou que o programa determina apenas 20 minutos por dia para a produção textual. A seguir, apresentaremos a primeira produção.

Quadro 1 - Primeira produção textual

Data	Tempo	Rotina e Comandos
10/09/2019	1 hora	- Entrega do texto “Os incríveis” a cada aluno: P- Todo mundo já assistiu ao filme? A- Sim. P- Como era o filme? - Professora escolhe dois alunos para explicarem aos demais como era o filme: A1- Eles são uma família e... cinco pessoas, cada uma tem uns poderes. Eles ficam juntos e salvam a cidade. Ele, o homem, tem um amigo que salva a cidade com ele, que é o do gelo. E... tem

	<p>um bebezinho que é sequestrado pelo monstro.</p> <p>P- Esse aí desse texto “Os Incríveis” é o 1 ou 2? <i>(se referindo ao filme).</i></p> <p>A2- Ele fica numa vida normal, só que ele não consegue esconder o poder que ele tem, aí teve um dia que ele estava trabalhando e viu uma pessoa sendo assaltada do outro lado. Aí o chefe dele fez ele ficar com raiva, e jogou o chefe dele contra a parede, e aí descobriram que ele era um super-herói.</p> <p>P- É verdade?</p> <p>A- É.</p> <p>P- Essa daí, que a aluna acabou de contar, é igual ao que tem aí? <i>(se referindo ao texto).</i></p> <p>A- É, sim.</p> <p>P- Vamos ler, para ver se realmente é o 1 ou é o 2?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inicia-se uma leitura em conjunto do texto; - Ao finalizarem, a professora realiza algumas perguntas: <p>P- Qual era o nome dos filhos de Helena e Beto?</p> <p>A- Violeta, Flecha e Zezé.</p> <p>P- Vocês sabem o apelido do Gurincível? Ele tinha um apelido quando era pequeno.</p> <p>A-...</p> <p>P- Era bochecha, mas ele não gostava de ser chamado de bochecha. Quando ele era pequeno, ele tentou ajudar Beto e... Beto não quis, disse que trabalhava sozinho. Foi por isso que ele cresceu e tentou se vingar. Qual era o poder da mulher elástico?</p> <p>A- Elasticidade.</p> <p>P- Qual é o poder da filha dela?</p> <p>A- Ela fica invisível.</p> <p>P- E do Flecha?</p> <p>A- Ser rápido.</p> <p>P- Vou deixar vocês pintarem, mas antes vocês peguem uma folhinha [...] vou entregar uma folhinha e vocês vão contar do jeito de vocês, não é para copiar. É um resuminho da história, do</p>
--	--

		<p>jeito que vocês entenderam, não é para copiar. Pode criar e pode mudar os nomes dos personagens.</p> <p>A- Tia, pode criar qualquer história?</p> <p>P- Não, é uma história parecida com essa, uma história de super-heróis.</p> <p>- A professora entrega a cada aluno uma folha;</p> <p>- Durante a produção, um aluno a questiona sobre os interlocutores:</p> <p>A- Professora, mas depois que terminar é para ler à turma?</p> <p>P- Não, não é para ninguém, não.</p> <p>- Ao finalizarem, todos os alunos entregaram as produções para a professora que, em seguida, as entregou às pesquisadoras.</p>
--	--	--

Como podemos perceber, a professora solicita a escrita de um texto a partir da leitura de outro texto. Quando questionada na entrevista sobre como costumava realizar a produção textual com seus alunos, a mesma nos relatou que geralmente inicia com a leitura de um texto e, em seguida, procura realizar algumas perguntas referentes à leitura e, só após essas etapas, solicita a produção. A partir das observações, podemos, de fato, constatar essa conduta.

Inicialmente, pudemos notar uma falta de clareza nos seus comandos. De início, a professora dá certa autonomia aos alunos, pois solicita que os mesmos escrevam do jeito que entenderam. Contudo, a professora alerta que eles não poderiam “copiar” o texto, pois era para eles escreverem um “resumo”. Mas, com base no quadro acima, observa-se novamente que a professora dá a liberdade para eles criarem uma “história” e, quando questionada sobre essa solicitação, a mesma responde que os alunos não poderiam criar outra história e sim uma parecida com o texto que foi lido. Devido a essa falta de clareza, e muitas vezes de incoerência, inferimos que isso possa atrapalhar o atendimento à proposta de escrita pelos alunos. Ademais, nota-se, com base em Geraldi (1997), que a professora solicita a reprodução do texto lido em sala de aula, ou seja, é deixado de lado o posicionamento do aluno.

Somada à falta de clareza do gênero a ser produzido (resumo ou história), também notamos que, ao finalizar a leitura, a professora apenas realiza perguntas referentes aos personagens do filme, deixando de lado um trabalho sistemático de compreensão das características do gênero textual em questão (SCHNEUWLY, 2004).

Outro ponto a ser analisado é a falta de destinatários para essa produção. Com base em Antunes (2003), discutimos sobre a necessidade do outro no processo de escrita, visto que,

para escrever, o escritor precisa conhecer o seu destinatário. Podemos até notar essa preocupação na pergunta de um aluno, pois o mesmo questiona a docente sobre os leitores. Infelizmente, com base na sua resposta, a docente não demonstrou a preocupação em se colocar como uma possível leitora, nem fornecer leitores outros para os textos dos alunos.

A seguir, mostraremos como foi a segunda produção de texto.

Quadro 2 - Segunda produção textual

Data	Tempo	Rotina e Comandos
12/09/2019	1 hora e 15 min.	<p>- A aula inicia com a leitura deleite, realizada por alguns alunos, da história “A borboleta de asas azuis e o candelabro de cristal⁵”;</p> <p>- Ao finalizarem a leitura, a professora comenta que achou interessante. Com isso, ela relê novamente, mas enfatizando alguns pontos importantes:</p> <p>P- [...] Saindo do seu casulo... vocês sabem, vocês já estudaram, né? Que as borboletas, elas são lagartinhas, comem, comem, comem e ficam grandes, aí viram um casulo de cabeça para baixo, demora um tempo e aí vira borboleta.</p> <p>A- Dura quanto tempo?</p> <p>P- Eu não sei quanto tempo não, eu já ensinei, mas não lembro o tempo.</p> <p>A- É sete dias.</p> <p>P- É sete dias? Eu não sei não, não tenho certeza, não posso dizer por que não tenho certeza [...], mas aí é a metamorfose o nome. A lagarta vira borboleta, certo? Agora o tempo, eu não sei, depois eu vejo e digo a vocês.</p> <p>- Após alguns instantes, a professora menciona um filme para auxiliar a compreensão dos alunos:</p> <p>P- [...] as borboletas e os outros animais que têm asas, eles têm dificuldades de voar se as asas estiverem molhadas, não é? É tanto que [...], vocês lembram daquele filme que era do [...].</p> <p>A- Da abelha.</p>

⁵ Autora: Dinelza de Lima.

		<p>P- Da abelha, muito bem. A abelha, ela não podia voar na chuva, porque se molha as asas não tem como voar, está certo?</p> <p>- Ao finalizar a leitura, a professora realiza uma pergunta e, em seguida, propõe a escrita:</p> <p>P- Se fosse vocês [...], eu queria que vocês tentassem imaginar como ela poderia ter saído de dentro da taça.</p> <p>A- Empurrando a taça.</p> <p>P- Empurrando a taça? Será?</p> <p>P- Os meninos já contaram, eu contei e teve gente aqui que já leu essa historinha. Então, peguem o caderninho de vocês de produção e vamos lá. Quer inventar uma história para borboleta? Pode inventar uma história. Pode ser um pouquinho igual a essa? Pode.</p> <p>- Durante a produção, a professora deixou claro que as produções seriam entregues às pesquisadoras. Além disso, enfatizou algumas questões relativas à gramática:</p> <p>P- Lembrem-se: letra maiúscula se começa sempre um textinho ou frase, depois do ponto final também tem letra maiúscula.</p> <p>- À medida que os alunos terminavam as produções, a professora realizava uma correção individual:</p> <p>P- XXXX, eu quero que você leia novamente o que tem aqui e preste atenção no que você escreveu para você corrigir, tem algumas coisas faltando aqui, preste atenção. Leia novamente.</p> <p>P- Como ficou bom, XXXX.</p> <p>- Uma aluna foi até a professora para perguntar sobre a pontuação correta:</p> <p>A- Qual pontuação a gente utiliza, um exemplo “o saco está amarrado, vem cá”, qual a pontuação?</p> <p>P- O saco está amarrado e o quê?</p> <p>A- “O saco está amarrado, tô presa”, aí qual é a pontuação?</p> <p>P- Será que está com medo, não?!</p> <p>A- Está.</p> <p>P- Então, é uma exclamação.</p>
--	--	---

		<p>- Novamente, a professora chama uma aluna para comentar o seu texto:</p> <p>P- XXXX, venha aqui, por favor. [...] “que tinha no castelo” não é “que tem no castelo”, para ter uma concordância [...] eu vou ajeitar isso daqui para quando for na próxima vez você lembrar que é “que tinha”, tá bom! Quando é no passado, já aconteceu [...] Você sabe, é porque, às vezes, na hora de copiar a gente não presta atenção [...] “tinha” o “nh”, não separa, viu? “Quando entrou no castelo”, você viu que eu parei de falar? Então é uma vírgula. Entregue à tia Lurrane.</p>
--	--	---

Com base na segunda observação, podemos realizar algumas comparações em relação à produção anterior, pois conseguimos observar alguns aspectos que estão presentes com frequência na sua rotina. Novamente a professora apresenta uma história, “A borboleta de asas azuis e o candelabro de cristal”, como sendo o texto-base para a produção. Contudo, a leitura deleite é realizada pelos próprios alunos e, com isso, podemos inferir que a mesma não tinha planejado utilizar essa história como referência, visto que a escolha dos livros acontece na hora e são os próprios alunos que a realizam.

Podemos notar, ainda e mais uma vez, a falta de uma sistematização em relação ao gênero a ser produzido, fazendo com que a escrita não tivesse uma finalidade. Sendo assim, entende-se que os alunos escrevem apenas por serem solicitados a escreverem e, além disso, suas orientações são para, ao mesmo tempo, criarem uma história e fazerem igual à história lida. Novamente, constatamos uma falta de clareza.

Ademais, notamos alguns aspectos que não estavam presentes na produção anterior. Com base no quadro, observa-se que a professora relembra algumas regras gramaticais como, por exemplo, o uso de letra maiúscula no início da frase. Com base nisso, nota-se que a mesma entende a necessidade da sua mediação em relação a esses aspectos, visto que, como afirma Leal e Melo (2007), é dever do professor auxiliar em relação à seleção vocabular, entre outros aspectos gramaticais.

Além disso, o “para quem” também foi contemplado nessa produção, pois as pesquisadoras se tornaram as leitoras das produções dos alunos. Inferimos que por ter o conhecimento de que alguém, que não participava do ambiente escolar, iria ler seus textos, alguns alunos demonstraram certa preocupação com sua escrita. Isso porque, alguns deles iam até a professora para tirar algumas dúvidas em relação à forma correta das palavras e até

mesmo qual pontuação utilizar. À vista disso, podemos notar outro aspecto da professora, pois a mesma demonstra estar muito aberta a tirar as dúvidas dos seus alunos.

Por fim, a mesma ainda realiza uma breve revisão textual. Entretanto, essa prática acontece apenas com alguns alunos e, apesar de elogiar algumas produções, seus comentários são mais direcionados aos aspectos gramaticais. Entendemos que a revisão é o momento em que o escritor analisa seu texto a fim de identificar algumas discrepâncias entre aquilo que já foi escrito e o que era pretendido escrever. Dessa forma, o escritor encontra subsídios para realizar as alterações necessárias. Ou seja, entende-se que a pessoa mais indicada para revisar seu texto é o próprio aluno e as autoras Leal e Brandão (2007) enfatizam essa questão.

Contudo, em se tratando de crianças, torna-se necessário a mediação do docente para essa etapa, em outras palavras, a parceria professora-aluno. Porém, não conseguimos identificar essa conduta na segunda produção, pois, além de realizar comentários vagos, muitas vezes sua correção ocorria no próprio papel, em que a mesma riscava de lápis o que considerava certo, cabendo ao aluno apenas passar à limpo, como também não chamava todos os alunos para realizar os comentários. Outrossim, a professora não analisava o conteúdo dos textos dos alunos, apenas a sua forma.

A seguir, apresentaremos a terceira produção textual.

Quadro 3 - Terceira produção textual

Data	Tempo	Rotina e Comandos
26/09/2019	1 hora e 20 min.	<ul style="list-style-type: none">- Após a leitura deleite, a professora utilizou o Data show para passar dois vídeos ⁶sobre o Trânsito;- Ao finalizar os vídeos, a professora desenhou no quadro um semáforo e realizou uma explicação sobre as cores;- Em seguida, a professora entregou uma folha a cada aluno: A- A gente vai fazer um texto sobre o trânsito é? Pode conversar? P- Pode! P- Vamos copiar em uma folha à parte. Vou pegar uma folha [...] para vocês não rasgarem a do caderno tá!?

⁶ **Clubinho Honda – Segurança no trânsito.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ntk268YKks>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.
Agentes do trânsito, educação segurança rodoviária para crianças, desenhos animados infantis. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=mCj2dpDazRA>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

	<p>- Apesar disso, alguns alunos não entenderam a proposta:</p> <p>A- É sobre o negócio do trânsito é?</p> <p>P- É pra falar sobre o trânsito, o que tem no vídeo que vocês assistiram, sobre a cadeirinha, tá falando a respeito do sinal do trânsito, do guarda.</p> <p>- A professora deixou claro quem seria o leitor das produções:</p> <p>P- É pra fazer um textinho para entregar a tia Lurrane.</p> <p>- Depois, voltou a explicar a proposta da atividade:</p> <p>P- [...] aí vocês vão falar sobre o que vocês já vivenciaram sobre o trânsito. E aquele vídeo que vocês assistiram várias vezes lá tá explicando o uso da cadeirinha, do cinto de segurança, do animal dentro do carro, do uso do capacete, do atravessar a rua com cuidado, do semáforo de pedestres e o semáforo para os carros né!?</p> <p>- Durante a produção, alguns alunos demonstraram uma preocupação com o seu texto:</p> <p>A- Ôh, tia? Cinto é com “S”, né?</p> <p>P- Não! Sinto com “S” é de sentir alguma coisa e cinto com “C” de casa é de cinto de segurança, tá!?</p> <p>A- Ôh, tia! Atrás é com “S” ou com “Z”?</p> <p>P- É com “S” e tem um acento.</p> <p>A- Atravessar é com “C”, né?</p> <p>P- Não, é com dois “S”.</p> <p>- Ao finalizarem, os alunos entregaram os textos à professora que, em seguida, entregou às pesquisadoras.</p>
--	--

Como podemos observar, antes da docente solicitar a produção textual, ela primeiramente disponibilizou alguns exemplos, por meio dos vídeos, sobre o tema a ser tratado nos textos, como também explicou algumas questões relacionadas ao “Trânsito”. Com isso, nota-se essa preocupação por parte da docente em aproximar os alunos do tema a ser trabalhado em suas produções.

Contudo, a produção foi uma surpresa para os alunos, uma vez que a mesma não explicou qual seria a atividade naquele momento, apenas entregou folhas em branco para os

alunos. Porém, logo após ser questionada pelo aluno (“A gente vai fazer um texto sobre o trânsito é?”) foi, então, que a professora explicou do que iria se tratar a atividade.

Ademais, como na produção anterior, os textos seriam entregues às pesquisadoras. Além disso, há uma preocupação, por parte da docente, a respeito das dúvidas dos alunos, como exposto acima, pois a mesma busca sempre sanar todas elas. Outro aspecto verificado é que, em conversas informais, a professora explicou que as crianças já estavam habituadas a realizarem esse tipo de produção e que gostavam. Desse modo, podemos concluir que, apesar da docente não trabalhar um gênero específico em sala, nem se preocupar em delimitar a finalidade e os interlocutores, a produção de textos tem lugar reservado na sua rotina.

Porém, mais uma vez, constatamos uma falta de clareza em relação à proposta da atividade, visto que inicialmente a professora solicita que os mesmos escrevam o que viram nos vídeos assistidos. Porém, no decorrer da explicação, a professora solicita que eles escrevam o que eles já vivenciaram no trânsito, ou seja, entende-se que se trata de um relato pessoal. Mas, como vemos, em nenhum momento é explicitado qual gênero deve ser materializado nos textos produzidos.

Por fim, o quadro a seguir apresenta a quarta produção textual.

Quadro 4 - Quarta produção textual

Data	Tempo	Rotina e comandos
27/09/2019	2 horas e 20 min.	-Após o término da atividade de matemática, a professora começou a escrever no quadro um cordel chamado “O cangaceiro do trânsito ⁷ ”. - Em seguida, a docente informou aos alunos que precisava ir a uma reunião. Com isso, ela pediu a ajuda das pesquisadoras. Mas, antes de sair, ela explicou o objetivo da produção. P- Vocês já ouviram um cordel, não é? A- Sim! P- São versos contados por pessoas populares, tá certo? E aí vocês vão ler o cordel, com as tias, e vão fazer uma releitura, vão escolher uma estrofe dessa aqui e contar do seu jeito, pode mudar o que quiser aqui [...] só uma estrofe.

⁷ AUGUSTO, José. O cangaceiro do trânsito. In: **Uma Acorda de Cordel**. Mossoró: Editora Queima Bucha, 2012. Disponível em: <http://cordeljoseaugusto.blogspot.com/2010/09/semana-do-transito-cordel-o-cangaceiro.html>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

		<p>P- Por exemplo (<i>professora lê uma estrofe</i>).</p> <p>P- E aí tem uma rima que você pode trocar alguma palavrinha daqui para formar outra coisa, pra gente apresentar lá embaixo, tá?</p> <p>- A partir dessa última orientação da professora, a mesma se ausentou da sala e as pesquisadoras iniciaram a mediação, seguindo as orientações deixadas. Assim, iniciamos pela leitura.</p> <p>PE- Qual o nome do título?</p> <p>A- O cangaceiro do trânsito.</p> <p>PE- O que será que a história vai contar?</p> <p>A- Sobre o trânsito</p> <p>PE- E o cangaceiro, vocês sabem o que é?</p> <p>A- Cangaceiro!</p> <p>PE- É, geralmente é aquele homem que fica no sertão. Então, vamos saber o que é um cangaceiro no trânsito.</p> <p>- Leitura em conjunto;</p> <p>- Finalizada a leitura, indagamos sobre o que eles entenderam do texto:</p> <p>PE- O que vocês entenderam do texto?</p> <p>A- Fala que um homem não andava na linha, andava na contramão, com a carteira vencida e sem cor.</p> <p>PE- É certo andar na contramão e com a carteira de habilitação vencida, sem cor, velha, é certo?</p> <p>A- Não!</p> <p>- Antes de deixar os alunos iniciarem o processo de escrita, comunicamos, mais uma vez, o objetivo e os interlocutores, pois entendemos a importância desses dois elementos no processo de produção textual.</p> <p>PE- Então, como a professora falou, vocês vão escolher uma estrofe para fazer uma releitura. O que é uma releitura? Vocês vão pegar uma estrofe e vão mudar algumas coisas! Vocês perceberam que o cordel, geralmente, ele tem rima, são palavras que rimam com a outra, então, vocês vão construir dessa maneira,</p>
--	--	---

		<p>as professoras estão aqui para auxiliar vocês.</p> <p>PE- E a professora falou que vocês iam apresentar onde?</p> <p>A- Lá embaixo!</p> <p>PE- Então, as pessoas vão escutar o que vocês escreveram. Primeiro tem que ter uma letra bonita, para chegar lá embaixo e apresentar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nesse momento, enfatizamos que a letra deveria estar legível para os alunos conseguirem ler para as demais pessoas. - Organizamos a sala em trios, duplas e alguns alunos optaram por realizar individualmente. - No decorrer da produção, passamos nas cadeiras dos alunos para auxiliá-los em relação à estrofe escolhida e a escolha das palavras que rimam. - Perto de finalizar as produções, a professora retorna da reunião e começa a auxiliar alguns alunos. - Ao finalizar as produções, os alunos entregavam os textos para as pesquisadoras, ou para a professora, que iniciavam uma leitura. Em seguida, as mesmas incentivavam os alunos a revisarem seus próprios textos. - A professora reserva um tempo para os alunos socializarem os seus textos para os colegas de sala, visto que eles iam apresentar a outras turmas. - Após o intervalo, ocorreu a socialização às demais turmas.
--	--	---

Diferentemente das produções anteriores, observa-se que nesta houve a mediação das pesquisadoras, pois a professora precisou se ausentar devido a uma reunião marcada. Entretanto, esse pedido não foi realizado com antecedência, ou seja, não tínhamos a noção que iríamos trabalhar o gênero cordel. Dessa forma, fomos à escola sem um planejamento para esta produção. Contudo, por estarmos utilizando a observação participante, os alunos já estavam acostumados com nossa presença em sala de aula e aceitamos auxiliá-los.

Porém, antes de se retirar, observa-se que a professora manteve a mesma rotina, visto que a mesma escreve no quadro o cordel a ser trabalhado nessa produção, ou seja, disponibiliza um texto base para seus alunos. Assim, como mostra o quadro acima, tentamos, além de seguir as orientações deixadas, manter a rotina que os alunos já estavam

acostumados, isto é, a leitura em conjunto e as perguntas realizadas ao final. Outro ponto interessante foi a diversificação do gênero, pois, como abordamos nas produções anteriores, a mesma não demonstrou esse cuidado em relação a esse aspecto.

Além disso, foram propostos outros leitores para os textos, o que consideramos um ponto positivo, pois essa etapa não era contemplada com a devida importância nos dias anteriores, visto que apenas as pesquisadoras foram colocadas nesse papel. Todavia, não podemos negar que não houve um trabalho com o gênero em sala, o que seria indispensável, tendo em vista que foi o primeiro contato dos alunos com ele. Mas, como nessa atividade estava estabelecido que os alunos poderiam socializar para toda a escola, podemos observar o quanto isso os incentivou em suas produções. Além disso, eles tiveram a oportunidade de apresentar seus textos para os colegas em sala, antes de socializar para a escola, o que é essencial para o treinamento da oralização dos textos escritos.

Ademais, com base nas quatro observações, podemos realizar algumas inferências em relação a prática de ensino da professora. No início deste tópico, abordamos que a professora trabalha por meio de um planejamento onde a produção textual deverá ser realizada em 20 minutos. Contudo, podemos perceber que a professora não segue à risca essa imposição, visto que todas as produções citadas ultrapassaram o tempo determinado, chegando até a 2 horas de atividade. Não podemos deixar de ressaltar essa atitude da docente, uma vez que debatemos que propor esse tipo de atividade requer disponibilidade de tempo por parte do docente.

Outro ponto interessante é que realmente a produção textual tem um lugar reservado na sua rotina. No segundo dia de observação, a questionamos sobre a frequência desta atividade em sala de aula e a mesma nos respondeu que pelo menos duas vezes na semana procura realizá-la. E, de fato, foi possível constatar esse aspecto, visto que, durante as observações, apenas em um dia não ocorreu a produção textual. Entretanto, apesar dessas potencialidades, também constatamos algumas lacunas na sua prática.

Podemos notar que a diversificação do gênero textual não foi muito contemplada, visto que apenas na última produção a professora apresentou/solicitou a produção de um cordel. Além disso, não houve, em nenhum dos dias, um ensino sistematizado do gênero apresentado, como também seus comandos não foram claros, e muitas vezes incoerentes, refletindo, possivelmente, na escrita dos alunos. Quando questionamos sobre como a mesma escolhe/solicita o texto o qual os alunos irão produzir, a professora nos respondeu que escolhe o gênero textual, trabalha esse gênero e só depois solicita a produção. Porém, com base nos quadros acima, não podemos constatar esse fato, pois, mesmo que os alunos já conhecessem o

gênero solicitado, em nenhuma das produções houve um momento para lembrar suas características.

Além disso, podemos observar que, nos poucos momentos em que ocorreu a revisão textual, esta foi realizada apenas pela professora. Também a questionamos sobre como ela avaliava os textos dos alunos e ela nos respondeu que geralmente corrige individualmente, olha os erros e chama o aluno para dizer o que está errado. Logo, podemos observar que a professora concentra sua atenção apenas, como classificam Correa e Spinillo (2016), nas ações de forma e conteúdo; em outras palavras, essa “correção” remete apenas à edição, que é uma avaliação de alguns elementos voltados para questões ortográficas, etc.

Já a reescrita não foi contemplada, porém a professora entende que essas etapas são importantes, pois a questionamos se ela tinha o costume de realizar a revisão/reescrita com seus alunos e ela nos informou que só realizou essas etapas três vezes, mas entende que deveria ser feita mais vezes por constar no planejamento, mas, como ele é muito “apertado”, acaba focando em umas coisas e não em outras.

Diante disso, podemos observar uma incoerência, pois a mesma afirma que, devido ao planejamento, não tem muita disponibilidade. Porém, na prática, vemos o contrário, pois a professora tenta, pelo menos duas vezes na semana, propor essa atividade. Dessa forma, podemos inferir que se a mesma, ao invés de solicitar a escrita de diferentes textos, utilizasse alguns dias para trabalhar um único gênero, todas as etapas, desde o planejamento até a revisão e reescrita, poderiam ser contempladas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos durante as observações de aulas de Língua Portuguesa, constatamos que a atividade de produção textual nos anos iniciais ainda é um desafio para os professores, bem como ainda se distancia de uma perspectiva sociointeracionista de trabalho com a língua em sala de aula. As aulas de produção de texto, apesar de terem espaço garantido na rotina semanal da professora, se limitam à solicitação da escrita de textos, sem a delimitação do gênero a ser produzido, sem finalidades e interlocutores bem definidos, com comandos vagos e confusos e sem atividades de revisão e reescrita. Ademais, o pouco tempo destinado no planejamento às aulas de produção de texto é indicativo de que o processo de escrita talvez não tenha tanto espaço como precisa nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola, 2003.
- CORREA, J.; SPINILLO, A. G. A revisão textual na perspectiva de professores do ensino fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 107-123, out./dez. 2016.
- COSTA VAL, M. da G.; VIEIRA, M. L. **Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução** – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2003.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino. *In:* BRANDÃO, A. C. P. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 119-134.
- LEAL, T. F.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: introdução ao tema. *In:* LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-27.
- MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. de S. Correção e avaliação de textos. *In:* COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (Orgs.) **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 23- 41.
- SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. *In:* SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-26.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In:* SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (orgs). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-41.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In:* ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.
- SILVA, A.; MELO, K. L. R. de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In:* LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44.
- SPINILLO, A. G. A revisão textual feita individualmente e em colaboração: há diferenças! **Revista Prolíngua**, v. 10, n. 01, p. 230-238, jan./fev. 2015.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DE NÍVEL MÉDIO NO CEARÁ

Felipe dos Reis Barroso ¹

Tatiana Maria Ribeiro ²

Francisca Stephanny Monteiro Mendes ³

Jacques Therrien ⁴

RESUMO

O presente artigo analisa uma pesquisa sobre ensino remoto durante a pandemia, realizada com alunos de escolas particulares situadas na região metropolitana de Fortaleza e no interior do Estado do Ceará (Brasil). O questionário eletrônico, respondido por 84 estudantes de nível médio das tais escolas, abordou dados pessoais, ambiente e desempenho escolar, ambiente de estudos no espaço doméstico, saúde e considerações gerais sobre ensino remoto. Remeteu-se a Morin, Freire, Sibila e Demo para abordar questões da complexidade, do ensino acrítico, da imediação pela internet e da avaliação de alunos e professores, todas enfocadas nesta pesquisa quali-quantitativa, de tipo exploratório e descritivo. Dentre outros relevantes achados, verificou-se que há um grande anseio, por parte dos estudantes, de retornar às atividades presenciais e que a motivação para os estudos e o conseqüente rendimento escolar na modalidade à distância foram sobremaneira prejudicados.

Palavras-chave: Ceará, Ensino médio, Pandemia, Quarentena, Aulas remotas.

INTRODUÇÃO E ENFOQUE TEÓRICO

No segundo trimestre de 2020, ante a pandemia causada pela Covid-19 e a conseqüente luta de milhões pela própria vida, havia o mundo parando suas atividades corriqueiras e isolando as pessoas, com agravamento de mazelas sociais.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestre em Administração pela DePaul University (EUA); advogado; professor e coordenador-adjunto no curso de Direito do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7), em Fortaleza/CE; barroso@uni7.edu.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); mestra em Saúde Coletiva pela UECE; psicóloga; professora formadora da UAB/UECE; tatiana.ribeiro@uece.br ;

³ Aluna do Curso de Direito do Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7), em Fortaleza/CE; stephannymendes11@gmail.com

⁴ Professor orientador: doutor em Educação pela Cornell University (EUA); pós-doutor pela Université Laval (Canadá) e pela Universitat de Valencia (Espanha); pesquisador sênior do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Saber e Prática Social do Educador; professor pesquisador no PPGE/UECE; jacques@ufc.br

No campo educacional, significou expor ainda mais as desigualdades socioeconômicas dos alunos, o despreparo do corpo educacional e das instituições de ensino que corriam para conseguir assegurar o direito à educação de milhões de jovens Brasil adentro.

A presente pesquisa de natureza quantitativa-qualitativa analisa aspectos do ensino remoto aos alunos de nível médio matriculados em escolas privadas, situadas na região metropolitana de Fortaleza e nas cidades do interior do Ceará. Analisaram-se 84 formulários respondidos de forma *online*, onde foram abordadas questões de cunho socioeconômico, pedagógico, sanitário e individual, como: quais os sentimentos dos alunos diante da “nova” modalidade de ensino e quais são os principais desafios do ensino em casa.

Diante deste contexto, segundo Morin (2000, p. 14), evidenciam-se os problemas produzidos pelo ensino tradicional, que de certa forma não ensina aos jovens uma forma de pensar autônoma, capaz de adaptar o processo de conhecimento às mudanças bruscas e intensas. Tem-se que a modalidade de ensino *online* apresentada como um plano emergencial é mantida ainda nos moldes de ensino tradicional de disciplinas, que, para o autor, esta forma de estudo é mutilante e reducionista, vez que o processo de conhecimento não pode ser reduzido a forma única.

O pensamento complexo, de caráter dialógico, é pautado na aproximação do sujeito cognoscente à realidade social (MORIN, 2003, p. 31), provocando nele a necessidade de lidar com inúmeras variáveis e problemas. Aplicando ao sistema de ensino, seria fomentar a curiosidade e a proatividade dos alunos. Segundo o filósofo francês:

O pensamento complexo conduz-nos a uma série de problemas fundamentais do destino humano, que depende, sobretudo, da nossa capacidade de compreender os nossos problemas essenciais, contextualizando-os e da nossa capacidade de enfrentar a incerteza e de encontrar os meios que nos permitem navegar num futuro incerto, erguendo ao alto a nossa coragem e a nossa esperança (MORIN, 2003, p. 11)

Nesse liame, em resposta a uma das perguntas do questionário aplicado, sobre a postura empática dos educadores, alguns entenderam que existiram, enquanto outros não.

Sobre a avaliação do professor, Demo: “Como qualquer processo de avaliação, coloca questões sensíveis, duras, complicadas, mas pior é deixar como está para ver como fica. O professor foge de ser avaliado, porque teme a sanção” (2001, p. 89-90).

Outros pontos destacados das respostas dos alunos foi a sobrecarga de atividades e a grande quantidade de horas na frente do computador, numa tentativa de cumprir as exigências legais de ensino no Brasil. Freire denomina esse sistema de acúmulo bancário, onde os professores são reduzidos a sistemas robotizados de fornecimento de currículo lendo instruções

de um roteiro para estudantes que são, eles mesmos, reduzidos a máquinas que repetem a orientação recebida (*apud* GLASS, 2013, p. 833).

Para Sibila, “O espectador contemporâneo não seria, portanto, um receptor — aquele que decodifica, critica ou se deixa alienar —, mas um usuário que surfa ininterruptamente no caos de informações (2012, p. 87). No caso, pode-se facilmente substituir “espectador” por “aluno”, que também se deixa levar pela enxurrada de dados, até porque talvez lhe careçam forças e/ou visão para nadar contra.

Em sintonia com Sibila, Morin afirma:

[...] a incerteza causada por um fenômeno aleatório decorre da fraqueza dos meios e recursos cognoscitivos e da ignorância do espírito humano. Insuficiência, fraqueza e ignorância que impediriam reconhecer o determinismo e a ordem imutável dissimulados por acasos e desordens aparentes, cuja reparação permitiria acessar essa ordem ocultada por uma desordem “aparente”. (2003, p. 48)

Nesses espaços em que os indivíduos enxergam-se e transmutam-se, em contrapartida, existe a necessidade contemporânea de negar a desordem e as incertezas, ocasionando a falta de mecanismo para os indivíduos lidarem com as frustrações pessoais e com os problemas sociais.

METODOLOGIA

Para a apresentação e análise dos resultados que se seguem, os pesquisadores aplicaram um questionário eletrônico, com 44 perguntas objetivas e uma subjetiva (apêndice A) em 84 alunos de escolas particulares do ensino médio, sendo a metade, 42 matriculados em escolas situadas na região metropolitana de Fortaleza (CE) e 42 no interior do Estado do Ceará.

O questionário é dividido em seis seções: Alguns dados pessoais, Seu ambiente escolar, Seu desempenho escolar, Seu ambiente de estudos, Sua saúde e Ensino remoto, finalizado por uma pergunta aberta, onde o respondente pode fazer comentários adicionais sobre sua vivência durante o período de isolamento social.

Tratou-se, em relação ao processo, de uma pesquisa quali-quantitativa, aplicada no período de 07 a 12/9/2020, cujas respostas dos alunos foram tratadas com o absoluto anonimato e mediante concordância prévia e expressa do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), em atenção à resolução CNS 466/2012. Quanto ao tipo, uma pesquisa exploratória e descritiva, já que não há ainda uma vasta quantidade de dados reunidos e busca-se ordená-los e reuni-los para outras análises.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do total de 84 questionários distribuídos aleatoriamente, 42 foram respondidos por alunos matriculados em escolas particulares de ensino médio situadas na região metropolitana de Fortaleza, RMF (CE), sendo 31 do sexo feminino e 11 do masculino. Já a representatividade dos do sexo masculino, nas escolas particulares do interior do estado foi bem maior, quase a metade — 20 alunos contra 22 do sexo feminino.

Quanto à faixa etária: há 21 da RMF com 16 anos de idade e 14 respondentes com 17. Do interior, a maioria também é da faixa de 16 anos de idade — 16 respondentes —, 12 com 15 anos e 11 com 17 anos de idade.

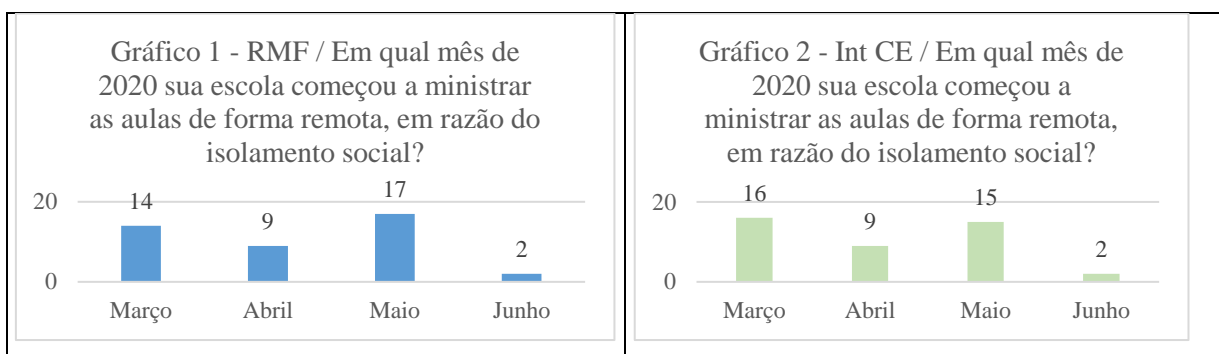
Todos os alunos da RMF vivem em zona urbana; porém, no interior, 8 declararam-se domiciliados na zona rural, enquanto os demais vivem em zona urbana.

Na área metropolitana da capital cearense, 18 respondentes afirmaram que a renda média mensal da família é de mais de oito salários mínimos (43% do total) e 5 (12%) têm família com renda média mensal de até 2 salários mínimos. No interior, 20 têm família com renda média mensal de de 2 a 7 salários mínimos (47% do total) e 14 (33%) têm família com renda de até 2 salários mínimos/mês.

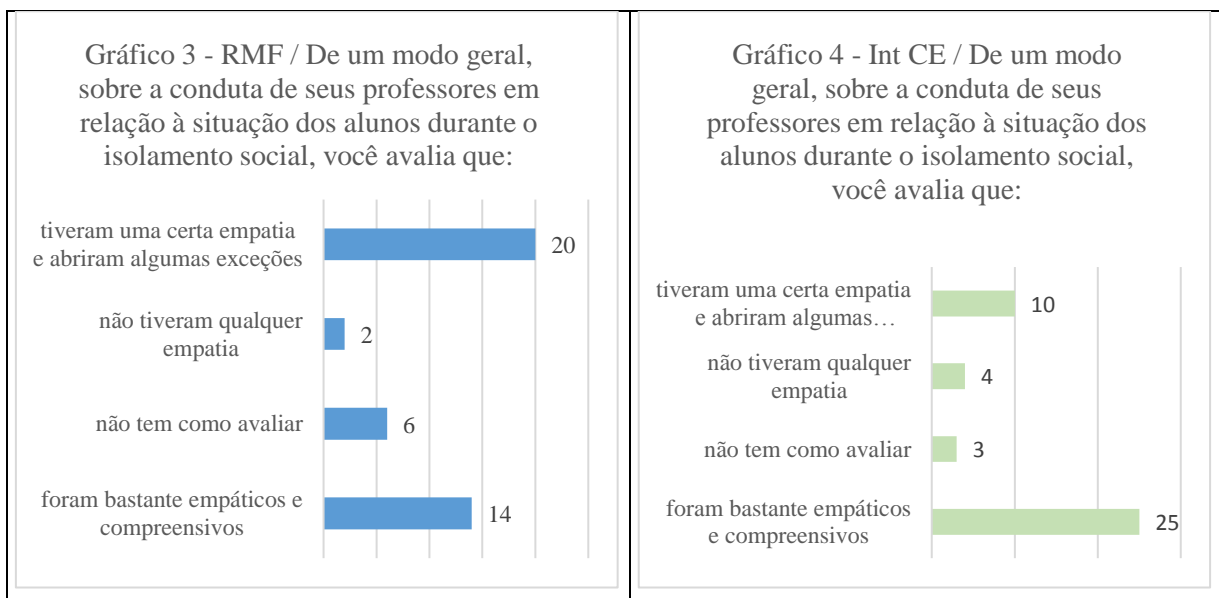
Na região de Fortaleza, 24 (57%) disseram que não moram com outra pessoa em idade escolar, enquanto esta quantidade cai para 19 no interior (45%).

Do ambiente escolar

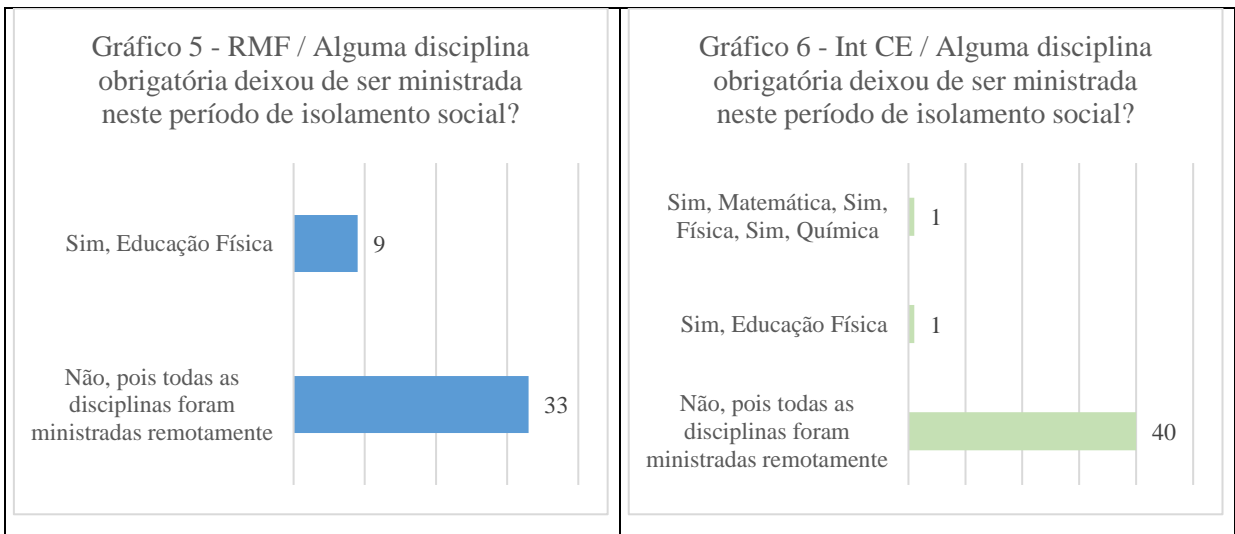
Levando-se em conta que as atividades escolares foram suspensas a partir de 19/03/2020, pelo governo do Estado do Ceará através do art. 3º do decreto nº 33.510, de 16/03/2020 (DOE nº 053, ano XII, série 3, do mesmo dia), verifica-se, pelos dois gráficos abaixo, que mais da metade dos respondentes estavam em escolas que não estavam preparadas para migrar, com rapidez, para o ensino remoto, pois necessitaram, segundo os respondentes, de semanas, algumas de até meses, para começarem a ministrar as aulas online:



Ainda que os dados dos gráficos acima conttenham, entre si, dados aproximados, é de se notar, todavia, a diferente percepção dos alunos em relação à empatia dos professores quanto à situação de isolamento social que lhes foi imposta pela pandemia, com considerável predominância no interior do estado (em número de respostas):

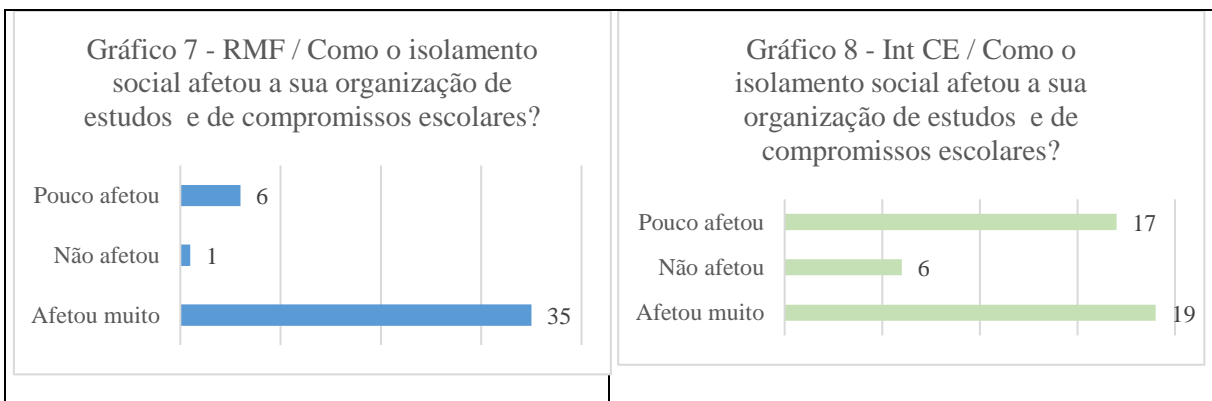


Ainda que a maioria das escolas particulares, na capital e no interior, tenha demorado semanas para ministrar aulas remotamente, observa-se abaixo que, na RMF, 33 (78,5%) alunos responderam que todas as disciplinas foram ministradas remotamente, enquanto que 40 (95%) deram a mesma resposta no interior, com exceção de Educação Física, com 9 respostas em Fortaleza e 1 no interior.

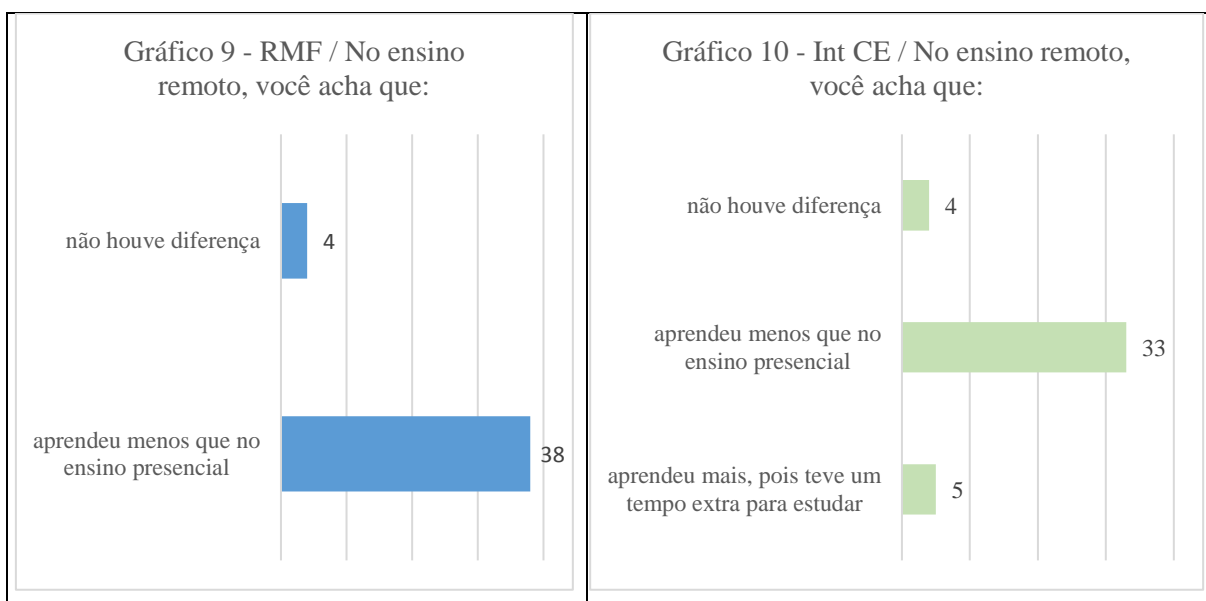


Do desempenho escolar

Indagados como o isolamento social afetou a organização de estudos e de compromissos escolares, o gráfico 7 *infra* aponta que 35 alunos (83%) da região metropolitana de Fortaleza informaram que afetou muito e não conseguiram concentrar-se nas atividades escolares, enquanto, pelo gráfico 8, 19 (45%) do interior assim se manifestaram; por conseguinte, 17 alunos (40%) do interior responderam que pouco afetou e conseguiram manter um certo ritmo de estudos (porém com dificuldades), contra 6 (14%) respondentes da área da capital.



Na pergunta 19 do questionário, pediu-se aos alunos para marcarem se, no ensino remoto: aprenderam menos que no ensino presencial; mais, pois tiveram mais tempo extra para estudar; ou não houve diferença. Ressaltem-se as 38 respostas dos estudantes da capital, que disseram que aprenderam menos (90%), ou não detectaram diferença (4 respostas), sem qualquer alusão à opção de terem aprendido mais no período. Já no interior, não obstante a maioria absoluta ter respondido no mesmo sentido, que aprendeu menos (33 alunos, ou 78,5%), constararam-se 5 que aprenderam mais (12%) e 4 em que não houve diferença:



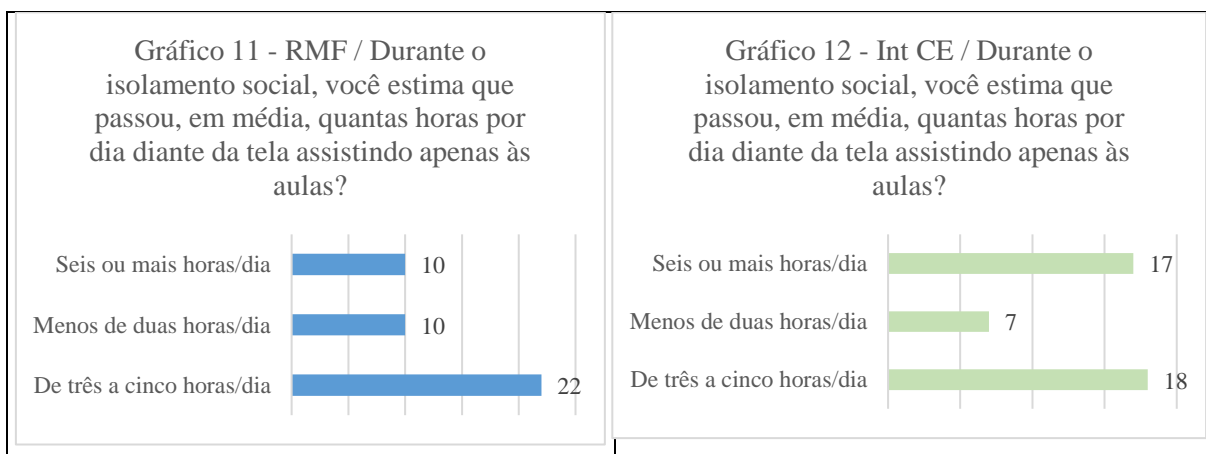
Destaquem-se as seguintes manifestações, de três alunas diferentes, fazendo coro aos resultados acima:

Sinceramente, tem sido uma experiência altamente desagradável e me sinto completamente despreparada para o terceiro ano, não consigo aprender, estudar ou me concentrar nas aulas (aluna I).

Preciso muito voltar *pras* aulas presenciais, tô entendendo quase nada na aula online (aluna II).

Ensino à distância não presta, pelo menos o ensino médio devia estar em aula presencial, me sinto totalmente prejudicada (aluna III).

Quanto às quantas horas que os alunos passaram diante da tela assistindo às aulas por dia, os resultados dos dois gráficos abaixo não se mostram tão díspares um do outro: 22 (53%) da RMF e 18 (43%) do interior passaram de 3 a 5 horas/dia. Já 10 (24%) e 17 (40%), respectivamente, passaram seis ou mais horas diariamente perante uma tela com aulas remotas, o que certamente se revela excessivo, prejudicando o desempenho escolar:



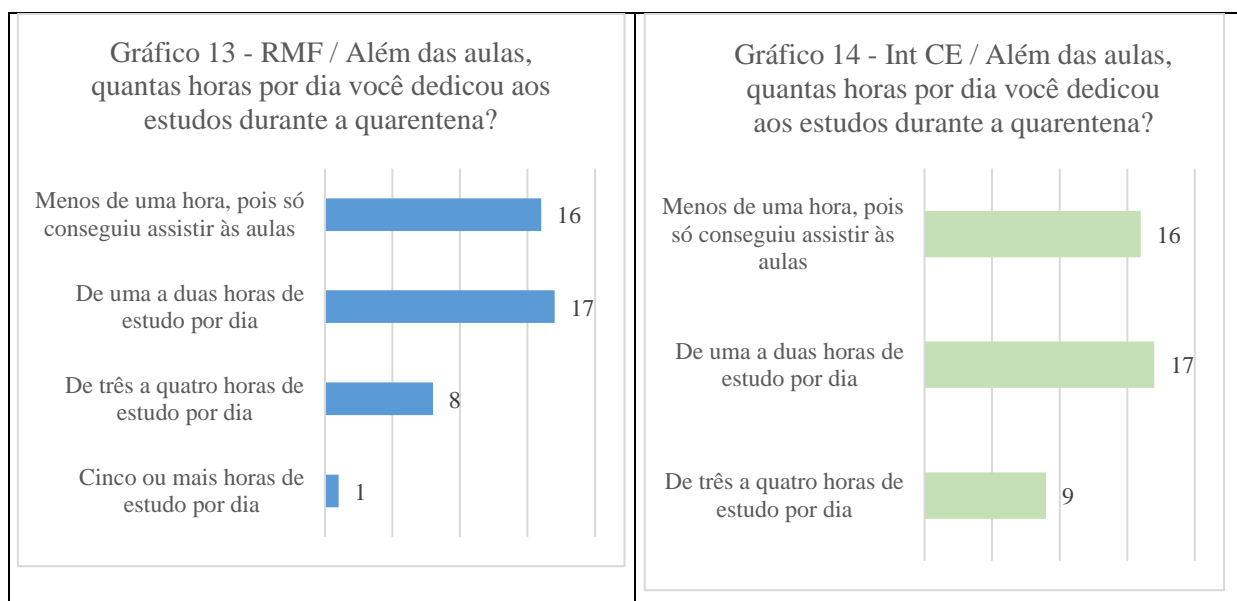
Vale conhecer algumas falas dos discentes a respeito:

Por ser um ensino à distância, o volume de carga horária poderia ser reduzida, seria menos cansativo e menos sufocante. A qualidade de áudio e vídeo de alguns professores poderiam ser melhores, e os conteúdos abordados poderiam ser explicados de forma mais dinâmica, dando mais interesse ao aluno, as atividades estão legais (aluno IV).

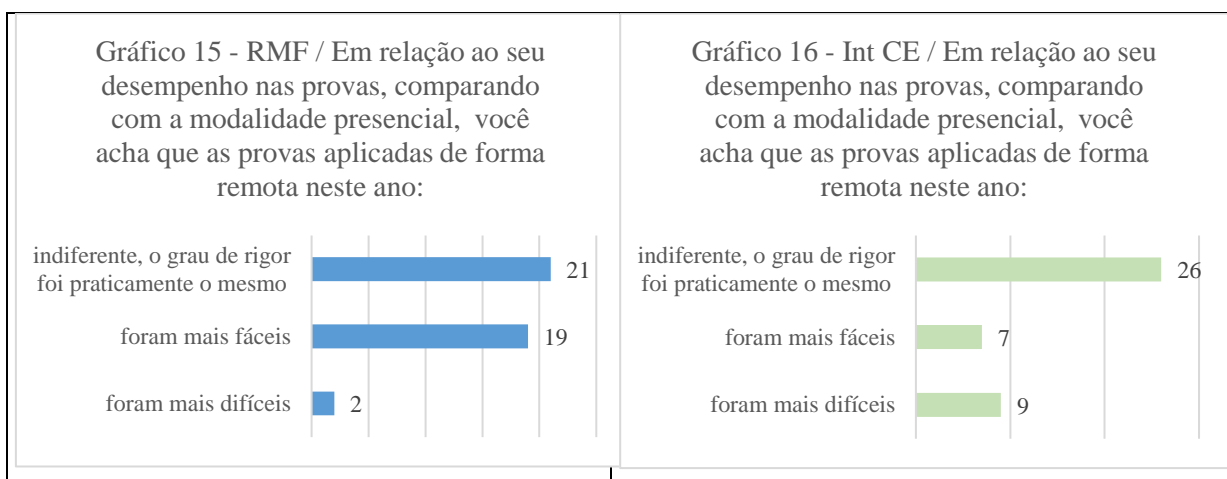
Que os professores mandem menos atividades (aluno V).

#EADfoiumagambarra (aluno VI).

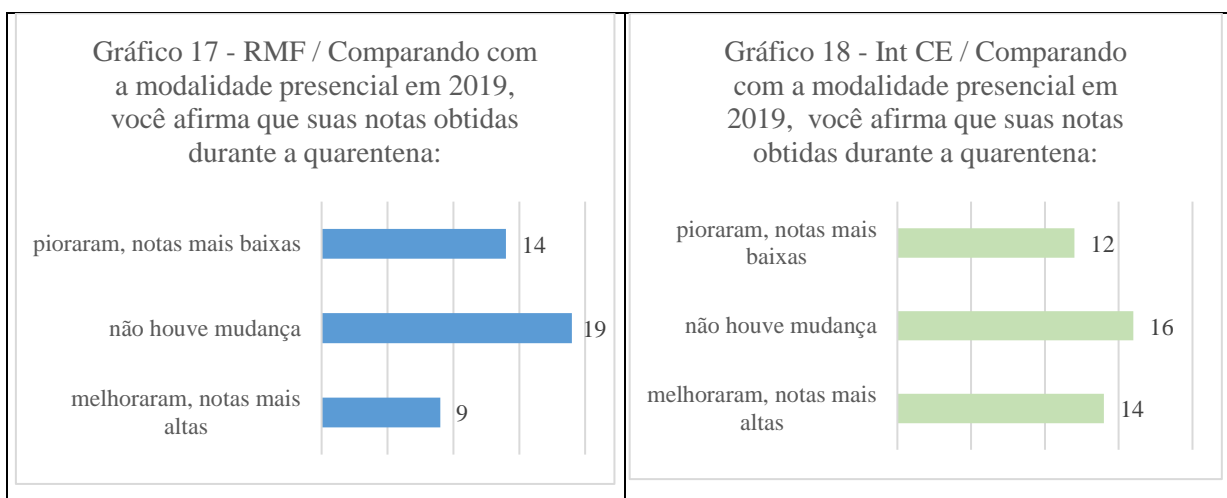
Os resultados obtidos pela questão 21 se mostraram preocupantes: 33 (78,5%) alunos, tanto na região da capital quanto no interior, responderam que estudam até duas horas por dia, além das aulas. Em outras palavras, mais de $\frac{3}{4}$ dos alunos entrevistados não conseguiram dedicar, no primeiro semestre de 2020, mais de duas horas diárias, em média, aos estudos extraclasse, sendo que a metade destes estudou menos de uma hora/dia, conseguindo ater-se basicamente às aulas *online*.



As questões 22 e 23 do questionário enfocam o nível de desempenho dos alunos nas provas e as notas obtidas na quarentena, comparativamente à modalidade presencial. Em ambos os grupos, o grau de rigor foi praticamente o mesmo para a maioria (21 e 26 respondentes, respectivamente, nos gráficos 15 e 16 *infra*):



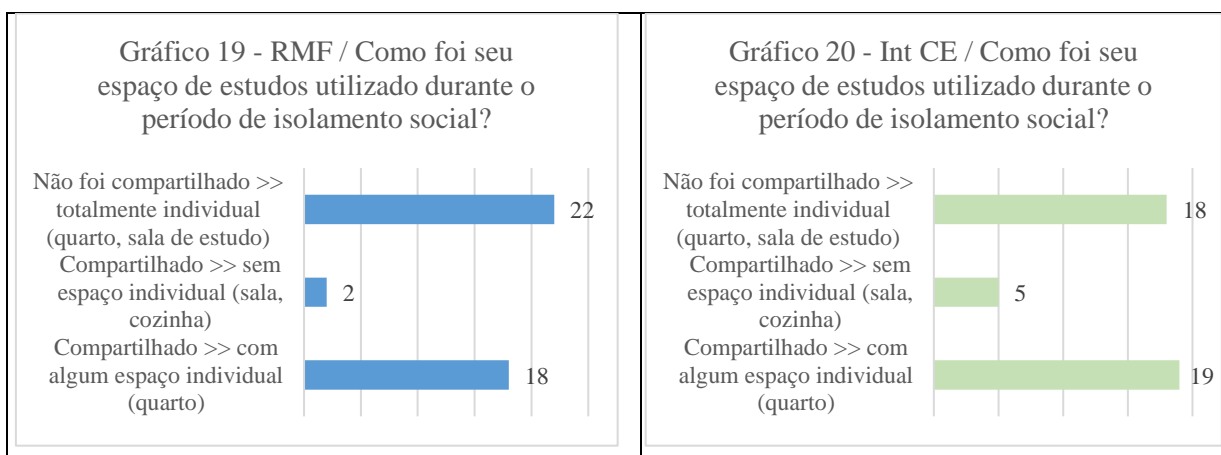
Os gráficos 17 e 18 abaixo apontam para uma situação que inspira cuidados: na RMF, 14 respondentes (33%) e, no interior, 12 (28,5%) atestaram que as notas obtidas na quarentena foram piores do que as aplicadas na modalidade presencial. Já 19 (45%) e 16 (38%), respectivamente, não detectaram alteração nas notas:



Do ambiente de estudos

Esta seção é composta de dez perguntas objetivas, através das quais se busca conhecer as condições de estudo de cada aluno, no âmbito doméstico.

Nos gráficos 19 e 20 abaixo, as respostas foram, de certo modo semelhantes, destacando-se uma leve diferença quanto ao resultado do espaço não compartilhado, tendo 22 alunos da RMF com espaço totalmente individual *versus* 18 do interior.



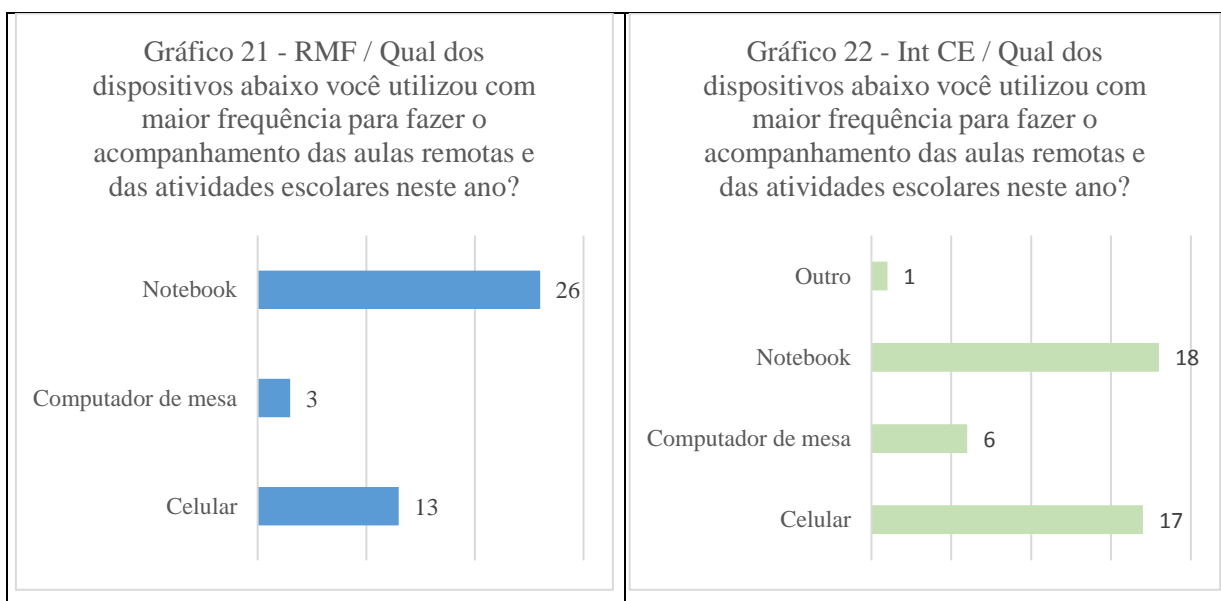
Para assistir às aulas, 41 alunos da RMF e 40 do interior usaram banda larga / wi-fi, enquanto apenas 1 em cada grupo indicou o uso de dados móveis do celular.

Enfocando-se as questões 26 a 31, na região metropolitana de Fortaleza:

- quanto ao uso de dispositivos, a questão 26 foi respondida com indicação notável do uso de notebook por 26 alunos (62%), com o celular em segundo lugar, com 13 usuários (31%);
- apenas 5 da capital disseram que tiveram de compartilhar o uso do dispositivo (questão 27);
- 31 informaram que há 4 ou mais dispositivos na sua residência; a
- as aulas foram assistidas, na sua quase totalidade, ao vivo, de forma síncrona, com 38 respondentes indicando tal opção (90%).

No interior do Ceará, dos 42 participantes:

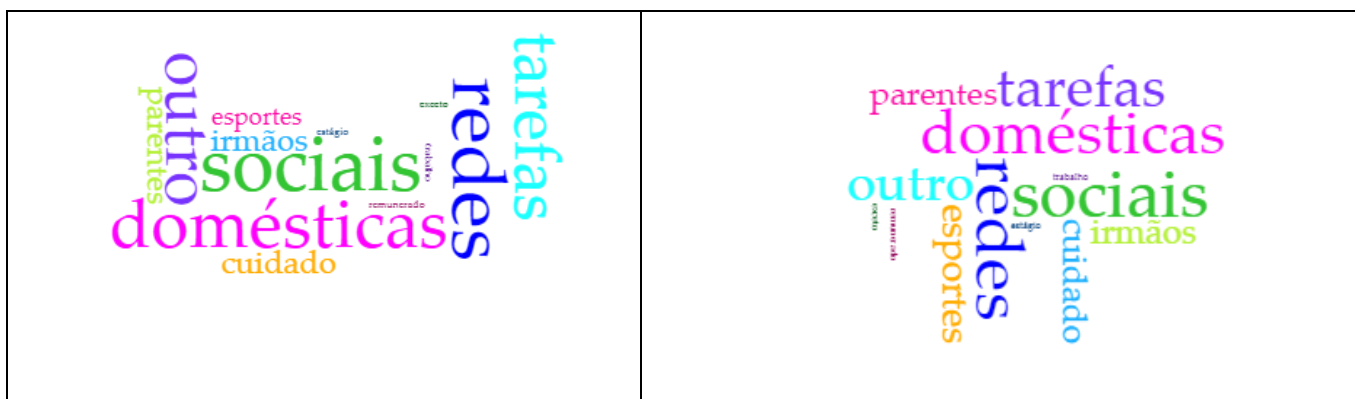
- detectou-se que a maioria, 18 alunos, também valeu-se do notebook (43%), mas com certa relevância para uso do celular (40,5%) e aparecendo o computador de mesa como terceiro mais indicado (14%);
- 7 informaram que se fez necessário o compartilhamento do dispositivo;
- nas unidades residenciais de 28 respondentes há 4 ou mais dispositivos;
- as aulas ao vivo foram assistidas maciçamente por 40 entrevistados do interior (95%).



Em resposta à questão 32, temos que os participantes da RMF usaram 204 palavras para indicar quais as outras atividades que praticaram rotineiramente em casa, além dos estudos, predominando neste *corpus*: redes sociais (33) e tarefas domésticas (26). Os do interior apontaram 233 palavras, com esta frequência: redes sociais (35) e tarefas domésticas (28).

Figura 1 — Word cloud da RMF (Q.32)

Figura 2 — Word cloud do int. do Ceará (Q.32)



Da saúde dos participantes

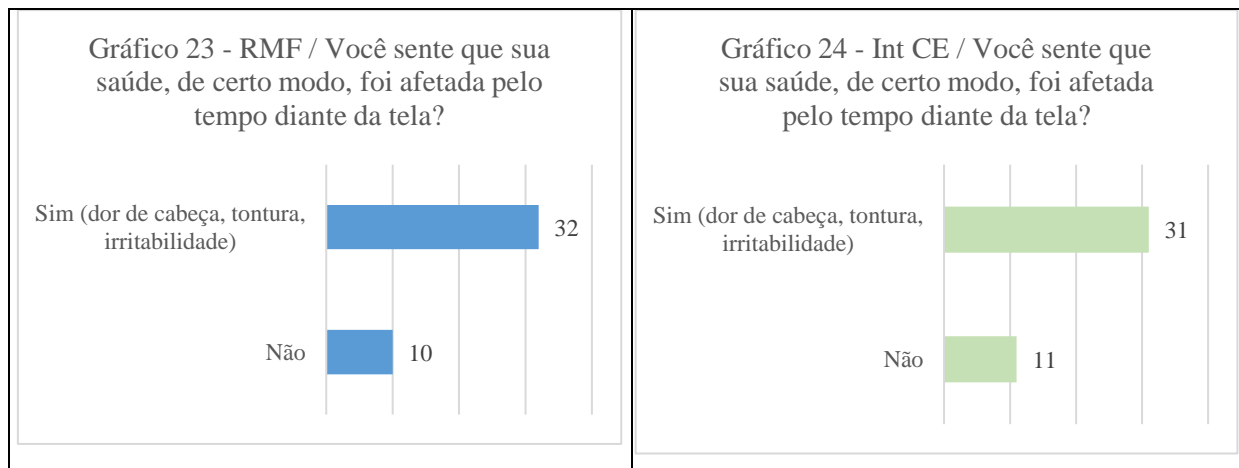
A sexta seção do questionário é composta de oito perguntas objetivas, que tentam conhecer aspectos da higidez dos 84 alunos neste período de isolamento social.

Em resposta à questão 34, onde se indagou se o aluno teve ou não Covid-19 (ou não sabe), 39 (92,8%) da região da capital marcaram a segunda opção e, no mesmo sentido, 38 (90,5%) do interior também afirmaram não saber ou não ter contraído a virose.

Quanto à sobrecarga de atividades escolares, 35 (83%) e 33 (78,5%) alunos da RMF e do interior, respectivamente, alegaram, na questão 36, que, sim, sentiam-se mais

sobrecarregados com atividades escolares.

Considerando o tempo diante da tela, em resposta à questão 38, os alunos assim se manifestaram:



Impende retornar à escuta destes outros cinco alunos:

Muito ruim, não recomendo (aluno VII).

Muito cansativo, dores físicas e mentais, pressão (aluna VIII).

Está sendo muito difícil manter uma rotina de estudos para o ENEM; no começo das aulas foi bem mais complicado porque não tive orientações de como usar as formas de avaliações e aulas (aluna IX).

Tenho muito medo do ENEM no meu terceiro ano, não cumprir as expectativas pra conseguir o curso que quero (aluna X).

Sinto que a falta da disciplina escolar na minha rotina de estudos em casa me afetou negativamente. Parece que eu "funciono" melhor sob uma certa pressão. Para mim, pré-universitário, um momento tão atípico como o vivido é preocupante, pois sei que não vou ter aquelas experiências únicas de um aluno do 3º ano, além da intensificação da ansiedade pré-ENEM, a qual é causada pela queda no rendimento letivo e pelas incertezas quanto à prova (aluno XI).

A pergunta 39 almejou descobrir quais sentimentos os alunos tiveram ou estão tendo no contexto de isolamento social, com possibilidade de marcar tantas opções quantas achar necessárias. Valendo-se da “nuvem de palavras” (*word cloud*), os 42 respondentes da região de Fortaleza usaram 524 palavras, sendo as mais frequentes no *corpus*: falta de concentração (40); tédio (37); desânimo (36); tristeza (35); e medo (34). Os do interior usaram 464 palavras (60 a menos), sendo repetidas exatamente as mais frequentes no *corpus* anterior: falta de concentração (35); desânimo (35); tristeza (33); tédio (30); e medo (29):

Figura 3 — *Word cloud* da RMF (Q.39)

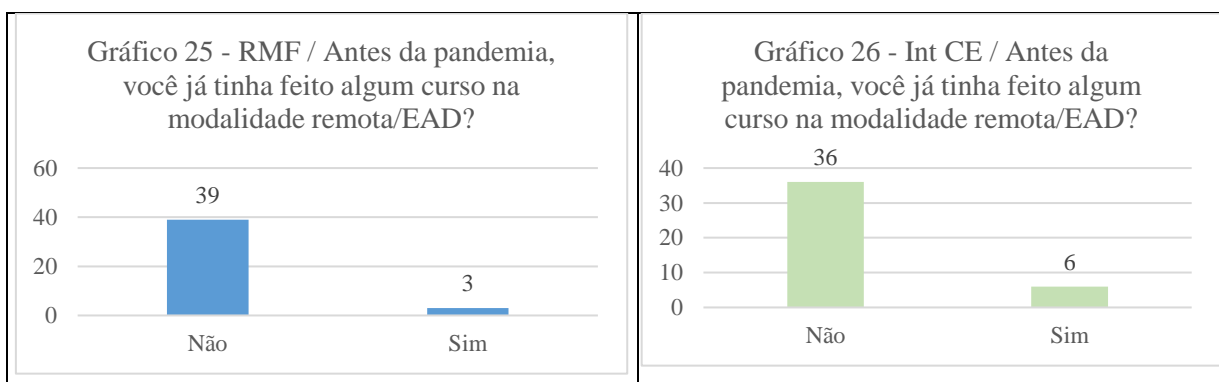


Figura 4 — *Word cloud* do int. do Ceará (Q.39)



Por fim, a sétima e última seção do questionário, sobre ensino remoto em geral, conta com três questões objetivas e uma subjetiva

Destaque-se o resultado da questão 44, denotando uma grande falta de familiaridade dos alunos com a (não mais tão recente) modalidade *online* de estudar/ensinar:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desvelados pela pesquisa apontam que, claramente, os atores que compõem o chão educacional — estudantes, professores, famílias e instituições educativas — não estavam preparados para se adaptar a essa nova modalidade de ensino, ante a realidade desafiante da pandemia, que obrigou a sociedade a adotar o uso de novas ferramentas tecnológicas para se adequar ao sistema de ensino remoto.

Tal realidade exige um novo modo de trabalho docente, o uso de ferramentas e manuseio de tecnologias de vídeo, a implantação de novas metodologias didáticas, demandando novas rotinas de adaptação, de tempo e espaço das práticas docentes e novos modos de conceber a relação ensino e aprendizagem. A pesquisa revelou que o ensino remoto proporcionou pouco

aprendizado aos alunos, pois consideram o ensino presencial basilar para a aprendizagem significativa.

Nessa seara de discussão, impende lembrar que a adaptação ao ensino remoto exigiu dos professores a responsabilizações pela construção de novas rotinas de trabalho, em um processo ingenuamente considerado de transposição didática das aulas presenciais às remotas. O esforço enfrentado no cotidiano das salas virtuais — na relação dialética do ensinar/aprender — revelado na pesquisa com estudantes aponta que a exaustão afeta também os alunos, seja pela intensificação de trabalho, seja pelo desgaste excessivo, seja pelas diversas situações domésticas de conflito.

A pesquisa revela ainda a possibilidade de vislumbrar maneiras outras para organizar o ensino nessa realidade de incertezas que a pandemia impõe, entretanto é importante destacar que a educação é constituída por políticas, processos e pessoas que precisam trabalhar em consonância para construir um sistema de ensino que promova a justiça, igualdade e a democracia, como Freire ensinou.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GLASS, Ronald David. Revisitando os fundamentos da educação para a libertação: o legado de Paulo Freire. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 831-851, set./2013.

MARTINS, O. F. M; SILVA, J. M. D. **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar; CIURUNA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SIBILA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

APÊNDICE A (texto do questionário eletrônico aplicado, com TCLE):

Pesquisa sobre ensino remoto durante o período de isolamento social (ensino médio/CE)

Olá, esta pesquisa destina-se apenas a estudantes de nível médio, matriculado(a)s em escolas públicas ou privadas, em 2020, situadas no estado do Ceará.

A pesquisa é para fins unicamente acadêmicos e busca analisar como você lidou com a experiência do isolamento social e como ele afetou sua rotina de estudos.

Para a coleta de dados, utiliza-se este breve questionário, com 44 questões objetivas, que pode ser respondido em um tempo médio de 8 minutos.

Não existem respostas certas e/ou erradas.

Sua participação é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento.

A geração dos dados não permite a identificação dos respondentes e, desta forma, garantimos o anonimato, observando todas as normas que regem as pesquisas com seres humanos.

A pesquisa está sendo coordenada pela graduanda Francisca Stephanny Monteiro Mendes, que pode ser contatada em: stephannymendes11@gmail.com

Caso concorde em participar, marque o termo de concordância abaixo (item 1) e prossiga.

É importante que você responda todas as perguntas para que sua participação seja computada.

Agradecemos pela sua colaboração neste estudo.

1. Você concorda em participar desta pesquisa, conforme os termos acima?

- Sim

Alguns dados pessoais

2. Qual seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Outros

3. Qual sua idade?

- 1 – menos de 14 anos
- 2 – 14
- 3 – 15
- 4 – 16
- 5 – 17
- 6 – mais de 17

4. Você é morador(a) da zona urbana ou rural?

- Urbana
- Rural

5. Você mora na mesma cidade onde sua escola está localizada?

- Sim
- Não

6. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto

- Ensino superior completo

- Sem escolaridade

7. Qual o nível de escolaridade do seu pai?

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Sem escolaridade

8. A renda média da sua família é de:

- até 1 salário mínimo/mês
- mais de 1 a 2 salários mínimos/mês
- mais de 2 a 5 salários mínimos/mês
- mais de 5 a 7 salários mínimos/mês
- mais de 8 a 10 salários mínimos/mês
- mais de 10 salários mínimos/mês

9. Você tem irmãos/irmãs?

- Sim, um(a)
- Sim, dois(duas)
- Sim, três ou mais
- Não tenho irmãos/irmãs

10. Quantas pessoas moram com você e estão em idade escolar?

- Eu sou o(a) único(a) em idade escolar
- Duas (incluindo você)
- Três (incluindo você)
- Quatro ou mais (incluindo você)

Seu ambiente escolar

11. Neste ano, você está matriculado(a) em escola: *

- pública, região metropolitana de Fortaleza
- pública, no interior do Estado do Ceará
- privada, na região metropolitana de Fortaleza
- privada, no interior do Estado do Ceará

12. Em qual mês de 2020 sua escola começou a ministrar as aulas de forma remota, em razão do isolamento social?

- Março
- Abril
- Maio
- Junho

13. Em que ano do ensino médio você está?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano/ Pré-vestibular

14. Qual é o seu turno escolar?

- Manhã
- Tarde
- Integral

15. Alguma disciplina obrigatória deixou de ser ministrada neste período de isolamento social? (pode marcar mais de uma)

- Sim, Matemática
- Sim, Língua Portuguesa
- Sim, História e Geografia
- Sim, Física
- Sim, Química
- Sim, Educação Física
- Sim, Filosofia e Sociologia
- Sim, Biologia
- Sim, Língua Inglesa
- Não, pois todas as disciplinas foram ministradas remotamente

16. De um modo geral, sobre a conduta de seus professores em relação à situação dos alunos durante o isolamento social, você avalia que:

- não tiveram qualquer empatia
- tiveram uma certa empatia e abriram algumas exceções
- foram bastante empáticos e compreensivos
- não tem como avaliar

17. Você teve acesso à internet para assistir às aulas remotas, e realizar as atividades escolares?

- Sim
- Não >> neste caso, encerre o questionário e envie, por favor.

Seu desempenho escolar

18. Como o isolamento social afetou a sua organização de estudos e de compromissos escolares?

- Não afetou, pois consegue manter o ritmo regular de estudos
- Pouco afetou e consegue manter um certo ritmo de estudos, porém com dificuldades
- Afetou muito e não consegue concentrar-se nas atividades acadêmicas

19. No ensino remoto, você acha que:

- aprendeu menos que no ensino presencial
- aprendeu mais, pois teve um tempo extra para estudar
- não houve diferença

20. Durante o isolamento social, você estima que passou, em média, quantas horas por dia diante da tela assistindo apenas às aulas?

- Menos de duas horas/dia
- De três a cinco horas/dia
- Seis ou mais horas/dia

21. Além das aulas, quantas horas por dia você dedicou aos estudos durante a quarentena?

- Menos de uma hora, pois só conseguiu assistir às aulas
- De uma a duas horas de estudo por dia
- De três a quatro horas de estudo por dia
- Cinco ou mais horas de estudo por dia

22. Em relação ao seu desempenho nas provas, comparando com a modalidade presencial, você acha que as provas aplicadas de forma remota neste ano:

- foram mais fáceis
- foram mais difíceis
- indiferente, o grau de rigor foi praticamente o mesmo

23. Comparando com a modalidade presencial em 2019, você afirma que suas notas obtidas durante a quarentena:

- melhoraram, notas mais altas
- pioraram, notas mais baixas
- não houve mudança

Seu ambiente de estudos

24. Como foi seu espaço de estudos utilizado durante o período de isolamento social?

- Compartilhado >> sem espaço individual (sala, cozinha)
- Compartilhado >> com algum espaço individual (quarto)
- Não foi compartilhado >> totalmente individual (quarto, sala de estudo)

25. Para assistir às aulas remotas e realizar as atividades escolares, você teve acesso à internet?

- Sim, via banda larga, Wi-fi
- Sim, via dados móveis do celular
- Outro

26. Qual dos dispositivos abaixo você utilizou com maior frequência para fazer o acompanhamento das aulas remotas e das atividades escolares neste ano?

- Celular
- Notebook
- Tablet
- Computador de mesa
- Outro

27. O dispositivo que você mais usou esteve inteiramente à sua disposição durante as aulas remotas e demais atividades escolares?

- Sim
- Não, pois foi compartilhado com outra(s) pessoa(s)

28. Quantos dispositivos com acesso à internet você tem disponíveis em sua residência?

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais

29. Neste ano, na maioria das vezes, você assistiu às aulas remotas:

- ao vivo, de forma síncrona
- gravadas
- outros (podcasts, grupos de WhatsApp)

30. Durante as aulas remotas e nos estudos, você recebeu algum tipo de orientação, além da dos professores?

- Sim, dos meus familiares
- Sim, de amigos/colegas

- Não

31. Como você avalia a qualidade do seu acesso à internet durante as aulas remotas?

- 1 – praticamente sem acesso
- 2 – péssima
- 3 – razoável
- 4 – boa
- 5 – ótima

32. Neste ano, além das aulas remotas e dos estudos, você dividiu seu dia-a-dia com (pode marcar mais de um):

- Tarefas domésticas
- Cuidado de irmãos ou parentes
- Estágio
- Trabalho remunerado (exceto estágio)
- Redes sociais
- Esportes
- Outro

33. Sua família entende a importância de continuar os estudos de forma remota durante o isolamento social?

- Sim
- Não
- Não tem opinião formada

Sua saúde

34. Você teve Covid-19?

- Sim
- Não /não sabe

35. Quão isolado(a) você esteve durante a quarentena?

- Nem um pouco >> viveu e saiu normalmente sem tomar cuidados
- Adotou cuidados, mas saindo frequentemente
- Trabalhando/estudando de casa e saindo apenas quando necessário, mas ainda vendo familiares e/ou amigos
- Bem limitado e somente saindo quando inevitável, com o mínimo contato com outras pessoas
- 100% isolado(a)

36. Neste ano, você se sentiu sobrecarregado(a) com as atividades escolares?

- Sim
- Não

37. Você acha que ganhou mais independência com o ensino remoto (uso do tempo, prática de outras atividades)?

- Sim
 - Não
38. Você sente que sua saúde, de certo modo, foi afetada pelo tempo diante da tela?
- Sim (dor de cabeça, tontura, irritabilidade)
 - Não
39. Quais sentimentos você teve ou está tendo nesse contexto de isolamento social? (marque todos os que achar necessários)
- alegria
 - tristeza
 - tranquilidade
 - interesse
 - desprezo
 - expectativa
 - medo
 - otimismo
 - pessimismo
 - raiva
 - desânimo
 - tédio
 - falta de concentração
 - falta de rotina
 - nenhum dos anteriores
40. Que aptidões você acha que desenvolveu durante o período de isolamento social? (marque todas as que achar necessárias)
- Autonomia
 - Resiliência
 - Proatividade

- Tolerância
 - Nenhuma acima
41. Neste contexto de isolamento social, o que mais lhe preocupa, em termos gerais?
- Sua saúde mental e/ou física
 - Sua condição financeira e/ou encargos a pagar
 - Não conseguir acompanhar o ensino de forma remota
 - Outro

Ensino remoto

42. Antes do isolamento social, os seus professores já utilizavam algum equipamento eletrônico em sala para ministrar aulas?
- Sim, apenas projetores de vídeo
 - Sim, computadores e aplicativos
 - Não
43. Numa escala de 1 a 5, quão importante você considera a introdução de novas tecnologias no sistema de ensino?
- 1 – Nenhuma importância
 - 2 – Pouca importância
 - 3 – Importância razoável
 - 4 – Muito importante
 - 5 – Extremamente importante
44. Antes da pandemia, você já tinha feito algum curso na modalidade remota/EAD?
- Sim
 - Não
45. Se quiser, use o espaço abaixo para comentários adicionais sobre sua vivência durante o período de isolamento social:

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: UMA REFLEXÃO ACERCA DE AUTORIA E PROTAGONISMO

Denise Wildner Theves ¹
Mariane Paludette Dorneles ²
Lenir dos Santos Moraes ³

RESUMO

O texto insere-se nos propósitos da formação inicial dos acadêmicos do curso de Pedagogia em foram desenvolvidas propostas de estudo alicerçadas em pressupostos teóricos para a construção de saberes imbricados pelas interações entre os estudantes, mediadas pelos docentes e as práticas do Estágio Supervisionado desenvolvidas em espaços denominados de não formais ou “não escolares”. Nestes, o exercício da docência propôs apreendê-los enquanto lugares de vivências pessoais e formar agentes potencializadores de diálogos e encontros entre os sujeitos que os frequentam, vivem, criam culturas, a vida e a história. Com estes pressupostos, os estagiários inseriram-se na instituição realização do estágio e, utilizando as metodologias qualitativas de investigação, realizaram o estudo dos espaços educativos através da análise documental, da observação participante e de entrevistas, que permitiram o tratamento dos dados coletados para elaboração do diagnóstico da realidade. Através do diagnóstico da realidade da instituição, a escuta, a observação e a participação dos envolvidos, os professores-estagiários elaboraram um projeto de trabalho propondo o estudo de temas que partiram dos interesses dos envolvidos e das necessidades constatadas. As abordagens dos temas de estudo do projeto foram planejadas em forma de propostas didáticas ou oficinas, considerando as especificidades das instituições, tendo como princípios a formação humana. A partir do relato reflexivo sobre a experiência, foram destacados fragmentos de um estágio desenvolvido em 2019, com o qual pretendeu-se notabilizar a experiência de docência que pode traduzir-se em aprendizagens que expressam o protagonismo e a autoria no processo de construção e engajamento profissional.

Palavras-chave: Formação de professores, Estágio Supervisionado, Espaços não formais, Protagonismo, Autoria.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado nos cursos de formação para professores é parte integrante fundamental da dinâmica curricular com intrínseca dimensão formativa e profissionalizante. O estágio permite conhecimento, prática e engajamento na compreensão da competência profissional.

Entendemos esse processo como a aproximação da formação profissional formal no sentido de viabilizar a inserção do estagiário/educador como protagonista no processo

¹Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – RS, denisetheves@gmail.com

² Doutora em Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - RS, marianepd@hotmail.com

³ Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) - RS, lenir.s.moraes@gmail.com

de qualificação da prática educativa. Estas possibilidades permitem ao estagiário uma atuação em espaços educativos formais e não formais, para investigar os dados da realidade - suas possibilidades e necessidades – construir e desenvolver, de forma participativa, propostas contextualizadas e embasadas em princípios teóricos, que possam contribuir para construção de compromissos éticos frente às exigências de transformação da realidade educacional.

Segundo Nóvoa (2019a) uma das alternativas para fugir dessa realidade é pensar o percurso do futuro professor como um processo crescente de aquisição de uma dimensão profissional. Construindo um espaço que aproxime a escola e as instituições não formais, casas comuns da formação do professor, e as universidades. Lugar onde o acadêmico vai poder entrar em contato com professores que possuem um histórico de caminhada na profissão e servirão como orientadores para a construção da personalidade desse futuro profissional (Nóvoa, 2019b).

Este texto resulta da atuação docente⁴ no curso de Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), em Porto Alegre (RS). Inseridas nos propósitos da formação inicial dos acadêmicos, foram desenvolvidas propostas de estudo alicerçadas em pressupostos teóricos para a construção de saberes imbricados pelas interações entre os⁵estudantes, mediadas pelos docentes e as práticas do estágio supervisionado desenvolvidas em espaços denominados de não formais ou “não escolares”.⁶ Nestes, o exercício da docência propôs apreendê-los enquanto lugares de vivências pessoais e formar agentes potencializadores de diálogos e encontros entre os sujeitos que os frequentam, vivem, criam culturas, a vida e a história.

Nesta perspectiva, os professores estagiários são desafiados e estimulados a colocar em prática, através do Estágio Supervisionado, os estudos e reflexões realizados na formação ao longo do curso, privilegiando a atuação pautada na perspectiva coletiva, crítica e emancipatória em diferentes espaços educativos.

A ênfase do Estágio Supervisionado é a atuação do pedagogo em diferentes espaços chamados de “não formais” e tem por propósito, oportunizar a investigação do processo de ensino e aprendizagem através da atuação didático-pedagógica em instituições não escolares. Assim, pode ser desenvolvido em espaços de atuação de

⁴ Nossa atuação docente na instituição encerrou-se em 2019.

⁵ À fim de não exacerbar repetições às questões de gênero, será feito uso das denominações: o(s) estudante(s), (s)o acadêmico(s), o(s) professor(es), o(s) pedagogo(s), o(s) estagiário(s),

⁶ O estágio supervisionado desenvolvido em espaços denominados “não formais” ou “não escolares”, é identificado como o Estágio Supervisionado III, pelas normativas da instituição.

movimentos sociais, ONGs, hospitais, setores produtivos, igrejas, espaços lúdicos, museus, entre outros.

Esta experiência do Estágio Supervisionado propõe analisar as funções do pedagogo nos espaços ampliando a visão para novas oportunidades de trabalho. Assim, propõe um projeto de intervenção pedagógica no contexto da educação não-formal a partir do diagnóstico da realidade, considerando as especificidades da instituição e a comunidade em que se insere a ação educativa. Encaminha o planejamento e o desenvolvimento desse projeto tendo como princípios a formação humana. Aprofunda e ressignifica as temáticas desenvolvidas ao longo do curso relacionadas à pesquisa qualitativa na educação e ao papel do pedagogo pesquisador que favorece o desenvolvimento humano e a compreensão da realidade na sua complexidade, colaborando com a sua transformação.

Nesse texto pretende-se notabilizar como essa experiência de docência pode traduzir-se em aprendizagens possibilitadas pelos diferentes olhares e capacidade de escuta no processo de construção e engajamento profissional.

METODOLOGIA: CAMINHOS POSSÍVEIS

O Estágio Supervisionado oportuniza vivenciar as funções do pedagogo nos espaços não formais, ampliando o panorama de exercício profissional para outras instâncias de atuação e trabalho. Neste intento, considera a relação entre a ação pedagógica, o projeto, a gestão desses espaços e os processos educativos que transcorrem nas instituições.

Aos estagiários, propicia interações, estudos e reflexões, em que são acompanhados, desenvolvidos e analisados os processos didático pedagógicos em espaços educativos não escolares.

Levando em consideração estes pressupostos, os estagiários inseriram-se na instituição de interesse para a realização do estágio e, utilizando as metodologias qualitativas de investigação, realizaram o estudo dos espaços educativos através da análise documental, da observação participante e entrevistas, que permitiram o tratamento dos dados coletados para elaboração do diagnóstico da realidade.

A metodologia qualitativa neste contexto é entendida como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades (DEMO, 1989). Enfatiza-se que foi um trabalho realizado com o

uso da observação participante e da interação entre os sujeitos da pesquisa, propondo análises consistentes que vão além da mera descrição de situações.

A partir do diagnóstico da realidade em que está inserida a instituição, a escuta, a observação e a participação dos envolvidos, os professores-estagiários elaboraram um projeto de trabalho propondo o estudo de temas que partiram dos interesses dos envolvidos e das necessidades constatadas. As abordagens dos temas de estudo do projeto foram planejadas em forma de propostas didáticas ou oficinas, considerando as especificidades das instituições, tendo como princípios a formação humana. Todo este processo foi registrado constituindo o relato reflexivo sobre a experiência, em que se relaciona a teoria e a prática.

Nesse sentido, concebem-se eixos articuladores que abrem espaço para a confrontação de olhares plurais na observação de situações educativas que otimizam vivências pedagógicas que exploram variadas linguagens, refletindo a intencionalidade com a aprendizagem de todos e a transformação do trabalho pedagógico na perspectiva da integral, social e inclusiva.

Os estágios foram desenvolvidos em pequenos grupos, de dois a três professores-estagiários e individualmente em algumas situações extraordinárias, analisadas de acordo com as especificidades da situação. Este fato, leva em consideração os princípios da docência compartilhada como pressuposto de trabalho coletivo, trocas e aprendizagens.

Considerando a formação e atuação dos professores-estagiários por meio de um trabalho de análise crítica das práticas e de uma construção permanente do ofício docente, que não resulta apenas por aplicação de conhecimentos e técnicas, pretende-se narrar fragmentos de um Estágio Supervisionado desenvolvido em uma instituição não formal no ano de 2019, buscando refletir sobre as potencialidades da formação com docência no curso de Licenciatura em Pedagogia.

A instituição se localiza na Zona Norte, no município de Porto Alegre (RS) e atende crianças que residem nas imediações, advindo de contextos socioeconômicos distintos e desiguais.

A escolha por esse estágio é justificada pelo fato de evidenciar o quanto a autoria e o protagonismo dessas crianças podem provocar novos olhares para as metodologias desenvolvidas em espaços não escolares quando o professor estagiário atua na perspectiva dialógica e atenta, em que constrói olhares e sentires com sua atuação pedagógica, constituindo-se apreendente dos processos humanos diversos, aspectos que constituem a própria identidade profissional construída desde a formação inicial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado compõe o currículo do curso de Pedagogia do UniRitter e integrado aos demais Estágios Supervisionados, articula estudos em contextos educativos denominado “não formais”. Estando inserido em uma proposta que apresenta níveis de complexidade diversos, contribui junto com os demais, para a construção da identidade do educador. As disciplinas propostas ao longo dos semestres sustentam a simetria do processo formativo e guarnecem alicerces para o desenvolvimento dos estágios nos diferentes contextos.

Em todos os estágios do curso, a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão são princípios pedagógicos estruturantes. A nós, professoras do curso, são tentativas de “[...] construir uma perspectiva mais amorosa e responsável onde possamos educar crianças e jovens, educando-nos no mesmo processo” (MELLO, 2017, p. 23).

Considerando a especificidade do desenvolvimento do Estágio Supervisionado em espaços não formais, corroborando com Gadotti, destaca-se que não se trata de opor a educação formal, geralmente realizada nas escolas, à educação não formal. Trata-se, por sua vez, de “conhecer melhor suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos, particularmente, das crianças” (GADOTTI, 2005, p.3).

Nesta perspectiva, destaca-se que as instituições inseridas nesta natureza de atuação, oferecem inúmeras oportunidades para o desenvolvimento de diversos percursos de aprendizagem, interferindo diretamente na construção da identidade do indivíduo e na constituição de sua subjetividade. Assim, de acordo com Gohn a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania. A autora realça que nesta se aprende “no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (2006, p. 28).

Na educação não formal acentua-se o envolvimento e a participação dos indivíduos, pressuposto que estreita-se com enfoque globalizador, que propõe organizar os conteúdos a partir de concepções de ensino e aprendizagem nas quais o objeto fundamental de estudo para os envolvidos é o conhecimento e a intervenção da realidade” (ZABALA, 2002, p. 35).

Nesse contexto, partindo das vivências e conhecimentos prévios das crianças ou outros sujeitos que frequentam as instituições não formais, os projetos de trabalho com variados temas são desencadeados com os participantes na perspectiva da escuta ativa e

dialogica com o outro. Destaca-se, neste propósito que o projeto é construído coletivamente, o que implica no planejamento participativo em que as crianças são protagonistas e ensinantes, o professor, por sua vez também é aprendiz.

A prática de docência compartilhada proposta para a experiência de estágio justifica-se na concepção epistemológica assumida na qual, concebe-se que o educador transformador, precisa aprender a ser cooperativo, articulado, sensível, descentrado, engajado na construção coletiva de projetos e de práticas inovadoras, comprometidas com a aprendizagem de todos.

Nas situações em que é inviável a formação de duplas ou trios de estagiários, quem realiza o papel de “outro docente” é o professor orientador do estágio e os professores do curso, com os quais o estagiário realiza encontros de orientação e planejamento de forma mais sistemática e regular. Salienta-se, no entanto, que mesmo desta forma, as concepções epistemológicas da docência compartilhada são assumidas na realização da experiência de estágio.

Os trechos transcritos foram extraídos do relatório da professora-estagiária e com eles busca-se refletir sobre a atuação docente em espaços não formais, durante o Estágio Supervisionado. Através deles ratifica-se que as instituições de ensino, sejam escolas ou outros espaços, podem ser “lugar do confronto criativo dos sentidos” (MELLO, 2017, p. 124) e, para isso, não existem contextos sociais que possam limitar as possibilidades.

Estágio ... confrontos criativos de possibilidades

A instituição em que o estágio foi desenvolvido localiza-se no Bairro Rubem Berta, no município de Porto Alegre (RS). Ela existe há muitos anos e foi sendo constituída a partir das demandas de atendimento, necessidade de ampliação de espaço e exigências legais.

Atualmente é um espaço de atendimento a crianças no turno inverso ao escolar, propondo auxiliar as crianças na realização de tarefas escolares e preparação para as provas nos espaços formais de aprendizagem, ou seja, nas escolas. Além disso, são oferecidos momentos de reforço escolar com professores e aulas especializadas de capoeira, ballet e informática. Nele são atendidas crianças com idades de 5 a 12 anos.

A professora estagiária destacou em conversa com a orientadora de estágio e registrou em seu relatório:

[...] Não há momento formal de planejamento de propostas de atividades, o trabalho desenvolvido se dá a partir das demandas apresentadas pelas crianças. Por mais que se apresente como um espaço não formal, acredito que a instituição se norteia muito ao que as escolas demandam e acaba sendo como uma extensão da mesma. Fora esses momentos e os das oficinas, é um espaço-tempo onde as crianças podem brincar umas com as outras. (Da SILVA, 2019, p. 12)

Se por um lado, esse fato denota pouca ou nenhuma expressão da intencionalidade pedagógica, por outro, oferece oportunidades para desenvolver temáticas de estudo que partam do interesse e curiosidade das crianças, potencializando a sua autoria e as aprendizagens com sentido.

Corroborando na busca do processo de formação dos professores estagiários, apresenta-se como um convite para construir possibilidades de concretizar formas de vincular os conhecimentos à vida e, por isso, repletos de sentidos, afinal, “[...] todo conhecimento é humano, e quando este conhecimento se desvincula da vida concreta dos seres humanos, desumanizam-se mutuamente, sujeitos e mundos” (MELLO, 2017, p. 67).

A professora estagiária percebeu as potencialidades de sua atuação e as oportunidades que emergiam do grupo de crianças com as quais estava interagindo, cujas evidências apresenta em seu relatório ao descrever a turma:

As crianças da turma são agitadas e ativas, todas estudam à tarde, quando os que estudam de manhã não tem aula, integram-se com a turma chamada de regular.

Por serem muito agitadas, o momento de realizar o tema de casa pode ser caótico por não ter conexão com o que os outros colegas estão fazendo, então não percebo tanta união no grupo.

Contudo, **justamente essa agitação e necessidade de integração se mostrou como grande potencialidade enquanto combustível e condutor do projeto. Uma vez que construindo a proposta de trabalho com a turma, todos se mostraram interessados**, porém foi difícil desassociar a ideia de reforço escolar e a matéria escolar regular dos assuntos do projeto. (Da SILVA, 2019, p. 12, grifos nossos)

Constata-se a importância da relação com os outros que denotam momentos de aprendizagem, pois, na troca de saberes as interações são construídas e fortalecidas, desenvolvendo laços de pertencimento, respeito mútuo e construção da própria identidade. Premissas evidenciadas na exposição da justificativa para o projeto de trabalho construído com a turma de crianças.

Importante destacar, também, o quanto um olhar sensível, sem lentes poluídas pelo julgamento antecipado e rotulador da agitação percebida no grupo, possibilitou conexões tão engajadas para que o projeto pudesse acontecer.

A escolha do projeto se deu a partir de momento de diálogos que foram acontecendo durante o período de observação, que se confirmou na problematização. Por justamente ter feito a escolha de não influenciar em nada na seleção de um tema, propus como todos os dias uma roda de conversa, na qual explicitarei a importância de escolherem um tema de sua escolha que fosse uma **curiosidade coletiva**, mas uma curiosidade muito orgânica, **sem a necessidade de ser uma espécie de reforço escolar** mas que se estabelecesse uma relação de autonomia para com o tema que fosse acordado pela turma. Como já esperava, surgiram os assuntos: sangue, corpo, medicina, cérebro, coração. Perguntei quantos deles já haviam estudado o corpo humano, quais sistemas haviam estudado, poucas vezes surgiu o ‘trio’ de temas que conduziu nosso projeto. Percebi que trabalhando a temática do corpo humano com enfoque no coração, cérebro e sangue, poderia contribuir para desenvolver outras questões que se faziam necessárias naquela turma, **a coletividade**, o se relacionar e **respeitar o outro, o espírito de equipe**. Desde o primeiro instante os relacionando com as partes de um corpo só que necessitava da comunicação clara e pacífica para que houvesse um bom funcionamento e para que os objetivos desse corpo fossem alcançados. (Da SILVA, 2019, p. 14, grifos nossos)

Na organização das diferentes disciplinas didáticas que compõe a grade do curso de Pedagogia do UniRitter, há a preocupação latente para que os conceitos sejam trabalhados de forma interdisciplinar e de forma globalizada. Tal preocupação e premissa de organização curricular instrumentaliza que nos momentos de estágios as leituras diagnósticas sejam mais robustas. A partir do desejo e interesse do grupo, a professora estagiária tem condições de contribuir para que a aprendizagem das crianças aconteça fazendo conexões significativas.

A potencialidade dos projetos de trabalho é evidenciada no relato da estagiária e com este, legítima que são uma outra forma de conceber a prática pedagógica, indo além da justaposição de conteúdos e temas. Deste modo, favorecem a criação de estratégias de estudo e interação em torno de problemas e hipóteses. Enquanto estratégia de organização de conhecimentos e mediação das interações, qualificam as propostas didáticas em espaços não formais.

Neste panorama Gohn reitera: [...] “a educação não formal é um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou

numa instituição; ela ocorre via o diálogo tematizado.” (2014, p.44). Pressupostos confirmados no contrato didático realizado com a turma de crianças e a estagiária.

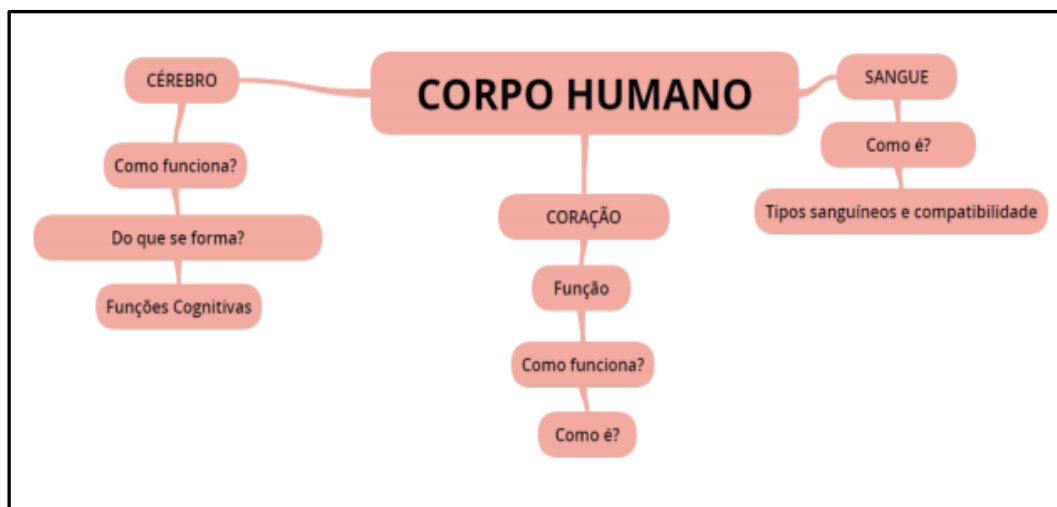
Figura 1 – Criando coletivamente caminhos para descobrir

O que já sabemos? Ou o que já há na instituição ou espaço?	O que queremos saber? Para que queremos estudar esse tema?	Como faremos para aprender? Ou como faremos para atender às necessidades e demandas neste momento?	Para que queremos estudar esse tema? Ou Para que é importante nossa atuação/mediação neste momento?
-Nada; -Tudo menos cérebro; -O sangue é diferente de pessoa para pessoa; -Os cinco sentidos.	-Tudo; - Cérebro; -Por que os sangues são diferentes? - Como funcionam coração e veias.	- Vídeos; -Tocando num coração; - Visitando algum lugar; - Pesquisando.	- Para conhecer o corpo humano, por termos curiosidade sobre e dá pra trabalhar outras coisas junto.
Como vamos mostrar o que aprendemos? Ou fizemos? - Fazendo um vlog; - Falando pra turma dos pequenos; - Montando um corpo humano;			

Fonte: Da SILVA (2019, p. 15)

Analisando os registros do contrato didático, a professora estagiária elaborou a Rede Temática, que pode ser definida como a sistematização das intenções de trabalho, assim como apresentado na figura 2. Reafirma-se que essas partem da curiosidade das crianças e das observações durante a realização do diagnóstico da realidade.

Figura 2 – Rede Temática do Projeto



Fonte: Da SILVA (2019, p. 15).

Elaborar a rede temática possibilita ao educador analisar várias formas de abordar o assunto a ser pesquisado e os conteúdos que irão subsidiar a construção de conhecimentos por parte do educador e dos educandos. A partir dela, são propostos os objetivos do projeto e feito o planejamento das aulas.

Para o projeto ora apresentado, a professora estagiária expressou o quanto pretendia realçar a autoria das crianças, sem com isso desmerecer as temáticas propostas, assim como expõe em seu relatório.

Objetivos do projeto

- Conhecer o corpo humano, mais especificamente o coração, cérebro e sangue;
- Integrar a turma;
- Trabalhar em equipe;
- **Desconstruir a ideia de que apenas os professores decidem o tema do que se estuda;**
- Instigar a curiosidade e proatividade dos alunos;
- Explorar e produzir materiais acerca do tema de estudo. (Da SILVA, 2019, p. 16, grifos nossos)

Preocupação também destacada na transcrição do “Registro Pós-encontro” que integra o planejamento diário e propõe narrar o cotidiano vivenciado, descrevendo a dinâmica do trabalho, o envolvimento do grupo e as aprendizagens mais significativas dos envolvidos, suas descobertas, as relações que estabeleceram, como foram as interações durante as atividades, bem como as necessidades percebidas.

Optei por realizar a prática com rodas de conversa pois a minha intenção é tirar o aspecto de sala de aula da expectativa das crianças, pois isso as limita nas respostas, além de limitar seus corpos. Por este motivo não escrevi nada, nem passei esquemas, trouxe apenas algumas imagens para ilustrar a temática. Para que pudessem através do momento de conversa sentirem-se valorizados por terem contribuído com a construção da conversa, solicitei que depois do momento de troca de informações, construíssemos um cartaz com o que aprendemos através de desenhos ou escrita. As crianças muito empolgadas já foram logo pegando os materiais e enfeitando o cartaz. Perguntei se tinham aprendido muita coisa, já que já sabiam muito desde o princípio e as respostas variaram de um pouco para muito. Minha sensação foi de surpresa pois os que disseram que aprenderam muito eram aqueles que trouxeram mais material na discussão sobre o que já sabiam. Registro Pós-encontro do 1º dia (Da SILVA, 2019, p. 18)

Em seu registro, a professora estagiária evidencia a intenção de encontrar caminhos diversos daqueles assumidos pela rotina no espaço educativo não formal, qual seja realizar o “reforço” das atividades escolares. Neste intuito, não repete aquelas

propostas que as crianças trazem da escola para ser realizadas no turno inverso, sem contudo, isentar-se de provocar as crianças para fazerem perguntas, levantar hipóteses e envolver-se na busca pela resposta daquilo que lhes desperta curiosidade. Neste intento, depreende de propósitos meramente descritivos e mnemônicos de transmissão de conceitos sobre o corpo e em sua atuação pedagógica confirma o alerta exposto por Mello, que afirma que a criança

é o sujeito privilegiado de nossas ações, o motivo de nossa ação profissional, e a concebemos como esse sujeito de nosso diálogo, nunca como objeto de nossa ação. “O barato é delas”, não nosso. Não se trata de nós. Não fazemos “por” nem “para” elas, fazemos radicalmente “com” elas. Fazer não é executar o que o outro pensou. [...] (MELLO, 2017, p. 122)

Com estes pressupostos, a professora estagiária aproximou as crianças do estudo do corpo, partindo de sua curiosidade, contribuindo para o resgate da sensibilidade para temas que nos constituem como humanos. Sabe-se muitos aspectos sobre a funcionalidade do corpo, mas nem sempre se considera como integrante de nossa individualidade (Duarte, 2010). Na transcrição do “Registro Pós-encontro” expõe,

Durante esta prática, percebi o interesse das crianças na trajetória do sangue pelo corpo, pela movimentação, pelas trocas de gases no percurso. Com isto propus que construíssemos um cartaz, desenhando um colega no papel cartaz em tamanho real e que posteriormente desenhássemos o caminho do sangue desde o coração até o pulmão, do pulmão até o coração e do coração para o corpo todo e depois de volta ao coração e que em outro momento produzíssemos sangue fake para que pudessem se inspirar para o dia das bruxas. Os alunos se empolgaram com ambas as propostas e ficamos com a missão de escolher um colega para ser nosso corpinho para a atividade. (Da SILVA, 2019, p. 21)

O interesse e o engajamento das crianças nos estudos sobre o corpo, revelam a autoria e o protagonismo na construção de saberes através das trocas que são estabelecidas entre elas, independente da heterogeneidade das idades no grupo, e destas com a professora estagiária. As atividades foram planejadas e mediadas pela professora, o que expressa o seu compromisso pedagógico com o processo de ensino-aprendizagem.

Em um dos dias de realização do estágio, foi planejada e realizada uma visita mediada ao laboratório de estrutura e função humana, localizado no Campus em que a professora estagiária estudava. Para este momento a professora de Ciências Biológicas, docente no curso de Pedagogia, acompanhou a atividade com a turma. O espaço do

laboratório foi organizado em “estações”, cada uma contendo um sistema estudado com a turma (sistema circulatório, pulmonar, digestório e nervoso), assim como registra a Figura 3.

Ao chegar no laboratório todos usaram jalecos para que pudessem realizar a manipulação das peças. Primeiro foi feito um momento de interação livre com os materiais de cada estação, com possibilidades para a manipulação das peças anatômicas. Em seguida, foram propostos momentos para que as crianças fizessem perguntas e mais oportunidades para interação com os materiais expostos nas estações.

Figura 3 – Visita ao laboratório de estrutura e função humana



Fonte: Arquivo pessoal (2019)

O envolvimento das crianças na atividade foi expresso no registro da professora estagiária

Houve muito interesse por parte das crianças nesta estação, todos exploraram bastante o material exposto na mesa, tiraram dúvidas, reafirmaram o que já sabiam. (Da SILVA, 2019, p. 32-33)

A narrativa da professora estagiária pontua os procedimentos técnicos para que pudessemos explorar o ambiente, assim como o interesse em explorar as peças anatômicas, tirando dúvidas e reafirmando o que já tinham discutido antes.

A presença das professoras regentes que acompanharam as atividades e da professora da estagiária foi uma experiência riquíssima que permitiu a criação de vínculos importantes e valorizou a prática e conhecimento dos professores regentes, aproximando estes da instituição formadora (Nóvoa, 2019b).

O projeto desenvolvido pela professora estagiária possibilitou superar a forma cartesiana e desconectada que essa temática é trabalhada nos espaços escolares. Momentos como esse na trajetória de formação dos licenciados permitem que se repense as práticas a partir de vários olhares.

Ao analisar seu estágio e realizar a autoavaliação, a professora estagiária narra:

Quando tomamos a educação não-formal como uma alternativa complementar a prática regular de ensino, temos um leque de interpretações e opções de prática para que possamos nos debruçar enquanto educadoras.

Um contraponto que pude identificar entre a teoria e a prática, é que na instituição onde o projeto foi realizado se dá ao fato de que não há planejamento acerca da prática pedagógica, contudo o não planejamento não prejudica o desenvolvimento dos discentes, uma vez que a professora da turma se baseia no que vem da escola formal para desenvolver as atividades com a turma. Assim, ela segue o que foi proposto na escola.

Entretanto, percebi que há a possibilidade de se desenvolver um planejamento para essa modalidade de trabalho de forma interdisciplinar, de forma que alcance a todos e trabalhando em cada um as habilidades necessárias não só para seu desenvolvimento escolar regular, mas para desenvolvimento de autonomia, trabalho coletivo, escuta ativa e atenta a necessidade do grupo, entre outras habilidades que o aprender a ser demanda para o convívio escolar e em sociedade. O que nos permite mais uma vez, mesclar as formas de trabalho, quando com olhar atento e investigativo percebemos as possibilidades que podemos explorar, mesmo havendo uma pluralidade de idades e conteúdos a serem abraçados para que contemplem as necessidades dos discentes em questão.

[...]acredito ter superado minhas próprias expectativas em relação à prática realizada neste estágio.

Houveram diversos desafios, não só no lidar com a turma mas no desconstruir a ideia da formalidade da instituição em mim e com as crianças também, no desenvolver estratégias que desenvolvessem a coletividade, a imaginação, a curiosidade, de forma que pudesse conversar com o projeto proposto sem remeter a metodicidade com a qual as crianças estavam acostumadas fomentando interesse e comprometimento sem abandonar a diversão e satisfação no investigar e descobrir coisas novas.

O planejamento foi a etapa mais difícil no sentido de que a criatividade voou longe e precisei me ater ao real e possível no cronograma, foram reflexões muito profundas acerca de como abordar o necessário de forma que não ficasse confuso e bagunçado mas que mantivesse o interesse da turma, então as ideias mirabolantes de manter a atenção assombravam as ideias ao mesmo passo que o objetivo de dar voz ativa

as crianças me lembrava que não era bem assim, então, em suma acredito ter balanceado bem essas duas vertentes que regeram esse planejamento no geral.

Muitas coisas mudaram da ideia original, mas o que se desenhou na prática, no real me agradou muito mais enquanto professora em formação. (Da SILVA, 2019, p. 51 e 52)

Fica evidente, pela atuação e narrativas da professora estagiária, que o conhecimento descentralizado e fluído nas diversas linguagens e nos meios de comunicação, diversifica o uso de recursos para se apoiar enquanto mediador das diversas oportunidades educativas. Nessa perspectiva, ficou claro que a acadêmica foi autora do próprio aprendizado, pois dedicou atenção de pesquisador, realizou a busca de recursos diversos, planejou e criou possibilidades de aprendizagem, relacionando teoria e prática. Dessa forma, exerceu o protagonismo de professor, produziu conhecimentos e se transformou na busca da construção de espaços educativos “amorosos, produtivas, formativos e alteritários.” (MELLO, LOPES, 2017, p. 56). Tal como expõe suas concepções sobre a sua mediação em espaços não formais:

A aprendizagem não formal pode ser definida também como a possibilidade de haver uma outra perspectiva acerca de temas que ficam presos na única possibilidade de trabalho que se estabeleceu como padrão, uma quebra de paradigmas e estereótipos de forma de trabalho pedagógico.

Acaba por ser também como uma forma de estabelecer autonomia no sujeito que está a construir o seu conhecimento com a mediação do professor ou instrutor, validando sua curiosidade e modo investigativo, a metodologia daquele sujeito vai se desenvolvendo conforme se trabalha essa autonomia e a viabilidade de sua investigação, registro e demonstração de resultados ou solução de algum problema. Assim sendo, a ideia de que o espaço não-formal de aprendizagem se opõe ao formal acaba se enfraquecendo, por justamente a aprendizagem não-formal trazer um outro ponto de vista para o que se trabalha nos espaços formais de educação, sendo um complemento na vida do sujeito, estabelecendo essa conexão, aprimorando e ampliando o repertório do mesmo. (Da SILVA, 2019, p. 4)

Coadunadas com as aprendizagens da professora estagiária e Gohn (2006), a nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã em que na educação não formal, volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: VISLUMBRANDO ALGUNS APONTAMENTOS

Salvaguardamos as práticas de Estágio Supervisionado como parte integrante e imprescindível da dinâmica curricular, com intrínseca dimensão formativa profissionalizante. O estágio faz parte da Educação Profissional promovendo o aprendizado de competências próprias do ofício de professores.

De acordo com Moraes, no curso de Pedagogia do UniRitter:

Entendemos o estágio supervisionado como uma prática pedagógica que colabora para a compreensão dos fenômenos educativos, produzindo novidades que enriquecem e ampliam as possibilidades de reflexão teórica possibilitando o **conhecimento profissional** nas experiências diretas com alunos, professores e o contexto educativo. No Estágio Supervisionado a **Prática Profissional** oportuniza a vivência dos processos de aprendizagem que se quer ensinar. A teoria e a prática estão intimamente articuladas, resguardando sua diferenciação. A prática pedagógica não pode ser realizada desvinculada de intencionalidade e de reflexão teórica, bem como a teoria não pode ser vista como um arcabouço autônomo de ideias. O Estágio Supervisionado permite o **engajamento profissional** na medida em que se compromete moral e eticamente com os diversos atores do sistema educacional ao investigar e problematizar a realidade educativa, diagnosticando elementos para compreendê-la na busca constante de melhoria e qualificação do corpo teórico existente (MORAES, 2019, p. 3).

Deste processo é importante destacar os pressupostos que são alicerce das propostas de Estágio Supervisionado e respaldam a inserção dos professores estagiários no espaço não escolar em diferentes momentos e diversas formas de atuação:

O conhecimento e o pensamento têm suas raízes no contexto sociocultural. Esse é produto das práticas humanas e vai gerar formas de pensar e de conhecer o mundo, grades lógicas e epistemológicas por meio das quais enxergamos, por isso construímos, o que é a realidade para nós. (MELLO, 2017, p. 41)

Dessa forma, nas experiências de estágio, os acadêmicos são desafiados à construção e ao desenvolvimento efetivo de projetos de Educação Integral, social, inclusiva e digital que favoreçam a aprendizagem de todos e que estejam comprometidos com o desenvolvimento humano e a sustentabilidade.

Inseridos em instituições não formais, os acadêmicos aprofundam e ressignificam as temáticas desenvolvidas ao longo do curso relacionadas à pesquisa qualitativa na educação e ao papel do pedagogo pesquisador que favorece o desenvolvimento humano

e a compreensão da realidade na sua complexidade, colaborando com a sua transformação.

Entendemos o Estágio Supervisionado como o processo de transformar ideias em ações, de intervir na realidade, organizando metodologicamente o trabalho, fazendo opções que revelam posturas e ética diante da educação. Não se pode conceber uma forma única de planejar e levar a termo um projeto. Fazer opções coerentes a partir das leituras realizadas nas observações de estágio faz-nos conhecedores das demandas impostas.

Diante das exigências do Estágio Supervisionado, um grande desafio é a preparação dos estagiários que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições que o influenciam. Conhecer como os estagiários percebe seu papel de ensinantes/aprendizes, identificando os contextos em que potencializam sua formação docente na constituição de uma prática reflexiva, é premissa fundamental desse processo.

Refletir e questionar-se sobre seus fazeres, aprendendo com suas aulas, permite aos estagiários – e a nós - perseguir e desenvolver a busca por uma prática coerente com os propósitos do ensinar – e aprender, com sentido. O coletivo de ensinantes e aprendentes nos Estágios Supervisionados nutre-se e fortalece as reflexões a partir do protagonismo e autoria de todos, em movimentos dinâmicos que se retroalimentam na reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

DUARTE, Júnior. João Francisco. **The rotten papers (ou adiós que yo me voy). A montanha e o videogame. Escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.**

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut International des Droits de l'Enfant (IDE) Droit à l'éducation, Suíça, 18-22 de outubro de 2005.

Disponível em: <

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305950/mod_resource/content/1/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2020.

MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, Marisol Barenco de; LOPES, Jader Janer Moreira. Formação como movimento alteritário. In: MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 53-75.

MORAES, Lenir dos Santos. **Manual do estágio do Curso de Pedagogia da Rede Laureate**. [S.l.: s.n.], 2019.

NÓVOA, António. **O futuro da universidade**: O maior risco é não arriscar. Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 29, jan/abr. 2019(a)
<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v14i29.21710>

NÓVOA, António. **Entre a Formação e a Profissão**: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019 (b).

Da SILVA, Francielle Silveira. Projeto de Trabalho: “CORPO HUMANO – Conhecendo o sangue, coração e cérebro”. 2019. Relatório de Estágio III. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), Porto Alegre, 2019.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO AEE PARA UMA CRIANÇA AUTISTA

Cláudia Solange Rossi Martins¹

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo descrever como as estratégias utilizadas pela professora do AEE podem promover a leitura e escrita de uma criança autista. Estudos publicados na literatura apontam para um desempenho acadêmico crítico de alunos autistas com déficits em leitura e escrita. Estratégias pedagógicas comumente utilizadas, têm produzido pouco efeito na aprendizagem de alunos autistas, incluindo as habilidades de leitura e escrita. O estudo sobre estratégias de ensino da leitura e escrita para crianças autistas é importante, para verificar como intermediações pedagógicas podem auxiliar na apropriação da leitura e escrita de alunos autistas. O sujeito objeto deste estudo foi uma menina (11 anos) com laudo de autismo desde os 4 anos. Este trabalho caracteriza-se como estudo de caso, de natureza básica, tipo descritivo, adotando uma abordagem qualitativa e o método dedutivo para a análise dos dados. A obtenção dos dados foi possível por meio de uma entrevista semiestruturada, utilizando-se de um roteiro de perguntas abertas, direcionadas à professora do AEE. Os resultados demonstraram respostas positivas de aprendizagem na leitura e escrita pela criança autista, destacando a relevância do uso de materiais concretos e das interações no espaço escolar.

Palavras-chave: Estratégias, Ensino, Autista, Leitura, Escrita.

INTRODUÇÃO

O termo Autismo é usado para descrever o transtorno do desenvolvimento do cérebro que atinge a primeira infância, sendo mais comum em meninos.

Suas características podem ser percebidas antes dos três anos de idade, tais como: dificuldades na fala, expressar ideias e sentimentos, mal-estar em meio aos outros, e pouco contato visual. Além destes, há padrões repetitivos e movimentos estereotipados, tais como ficar muito tempo sentado, rir em situações impróprias e inadequadas, agir de forma agressiva, gritar, chorar e fazer imitação dos outros (AUTISMO E REALIDADE, s.d.).

¹ Doutora em Educação Especial pela UFSCar - SP. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. Pesquisadora do GEDHAT. E-mail: claudia_martins492@hotmail.com

Segundo a Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela de síndrome clínica caracterizada nas seguintes formas: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Art. 1º, § 1º).

O Autismo pode ser identificado em três graus diferentes: Grau leve (Nível 1); Grau moderado (Nível 2); Grau severo (Nível 3). No nível 1 – quanto à interação social há falha no reconhecimento social. No nível 2 - a comunicação social fica prejudicada ao receber a linguagem verbal ou não verbal. No nível 3 - a imaginação e as habilidades de compreensão são afetadas pela falta de competência de copiar as ações de outras pessoas com a compreensão dos seus significados e os objetivos colocados para tal ação (LAMPRÉIA, 2004, p. 111).

Em cada grau de autismo há dificuldades na criança, com movimentos repetitivos, olhar fixo para um certo ponto e até mesmo impedimento na fala e locomoção. Dependendo do grau da criança autista haverá dificuldades na aprendizagem também (GOMEZ e TERÁN, 2014).

A identificação do Autismo precisa ser precoce, pois quanto mais cedo for o tratamento, mais avanços a criança poderá alcançar, tanto no seu desenvolvimento escolar quanto familiar. Neste sentido, ela será capaz de se socializar com as outras crianças sem apresentar muitas dificuldades na interação, além de possibilitar sua própria autonomia (TREVARTHEN e A AITKEN, 2001).

Quem identifica os primeiros sinais é a mãe da criança, justamente por ter mais contato com ela. Essa identificação precoce poderá minimizar o sofrimento de enfrentar obstáculos que podem impedir a criança de ter um desempenho melhor no seu percurso escolar, desta forma, pode contribuir para um desenvolvimento mais eficaz de seu aprendizado. Por isso é necessário que os pais levem o quanto antes em um especialista

para confirmar alguma suspeita do autismo, ao observarem modos incomuns de comportamento na criança (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Pesquisadores (FÉLIX, et al, 2017) na área do TEA consideram de extrema importância que a família e a escola tomem conhecimento das habilidades comprometidas na criança autista, para que se possa fazer provisões no sentido de que sejam incluídos no contexto escolar e tenham seus direitos de aprendizagem assegurados.

Um dos obstáculos que ocorre no processo de desenvolvimento da criança autista é a falta de inclusão escolar, pois tem sido um desafio para professores e educadores de todo o país, já que não existe uma forma única e pré-estabelecida para realizá-la. Sabe-se que é um processo necessário e valioso, mas que ainda necessita de muito empenho e estudo dos profissionais envolvidos. Por outro lado, a inclusão de um aluno autista possui muitos desafios, no sentido de que assim como haverá conquistas, também haverá muitos retrocessos durante o processo (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Para ajudar neste processo, Páez (2001) aponta a inclusão como meio de trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento do aluno com deficiência, de modo que busque educar, sustentar, acompanhar, orientar, conduzir junto ao aluno.

Segundo a Lei nº 12.764/2012 que trata dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, é dever do Estado garantir a escolarização de qualidade para essas pessoas. Sendo assim, é dever da escola responder a essas necessidades desde os anos iniciais de escolarização.

Propostas adequadas para se lidar com crianças autistas em sala de aula, buscam materiais didáticos elaborados e adaptados, todos pensados no público alvo. Para o aluno autista, imagens ilustrativas com os nomes de formas bem simples e utilizando-se a escrita de forma compreensível à sua interpretação, são estratégias fáceis para serem utilizadas no dia a dia na sala de aula, que beneficiará não somente ao aluno autista, como aos demais alunos (OLIVEIRA, 2016).

Oliveira (2016) comenta que o desenvolvimento da criança autista será significativo e satisfatório, a partir do momento em que esse processo ocorrer de forma lúdica, com jogos, imagens visuais, que favoreça o sentir, o fazer e pensar pela criança. Desta forma, quando os objetivos previamente propostos forem alcançados com o seu progresso, mesmo que seja o mínimo de independência, já será de grande valia para o seu desenvolvimento.

Nunes e Walter (2016) ressaltam que o desempenho acadêmico de alunos autistas tem sido considerado crítico, e que esses indivíduos, tipicamente, evidenciam déficits no

processo de aquisição de competências em leitura. Para os autores, as estratégias pedagógicas comumente utilizadas pelos professores, têm produzido poucos efeitos na aprendizagem dos alunos autistas, incluindo as habilidades de leitura e escrita, indicando que pode haver um despreparo do corpo docente para ensinar a alunos autistas. Contudo, asseguram que, problemas de leitura podem ser remediados por meio de adaptações de estratégias utilizadas com alunos com desenvolvimento típico.

Menotti (et al, 2019), apresenta procedimentos de ensino baseados em uma concepção teórica de que os repertórios de leitura e escrita podem ser formados por uma rede de relações entre estímulos, que têm sido utilizados desde a década de 1970, como uma alternativa eficaz para o ensino de leitura de palavras isoladas a pessoas com diferentes perfis de aprendizagem e desenvolvimento. Tais procedimentos envolvem: figuras, palavras ditadas e palavras impressas. No quesito estímulo-resposta, são utilizados, por exemplo: nomeação de uma palavra, seleção de uma figura condicionalmente a um nome, etc.

Estratégias para o ensino da leitura e da escrita a crianças autistas são descritos na literatura, a partir de procedimentos de ensino eficazes que envolvem inclusive a família.

Neste sentido, Menotti (et al, 2019) realizou um estudo com três crianças autistas e seus pais buscando avaliar a eficácia de um pacote instrucional para o ensino de leitura de quinze palavras dissílabas (isoladas) para crianças com TEA, baseado no modelo de leitura como rede de relações. Segundo os autores, em cada etapa de ensino eram ensinadas três palavras diferentes e compostas por: 1 - o ensino de um jogo com a pesquisadora, 2 - o ensino informatizado e 3 - a realização de um jogo com os pais. Os resultados apontaram ganhos na leitura das palavras ensinadas às crianças e os pais aprenderam a utilizar reforço e dica durante os jogos.

O estudo sobre estratégias de leitura e escrita a crianças autistas é importante para mostrar as intermediações pedagógicas que professores podem utilizar, que visam estabelecer vínculos de comunicação entre os pares. A atenção às necessidades de saúde da pessoa com autismo, incentiva a formação e a capacitação de profissionais especializados para este atendimento.

A partir deste contexto, foram propostos os seguintes objetivos para este estudo: Objetivo Geral - descrever como as estratégias utilizadas pela professora do AEE podem promover a leitura e escrita de uma criança autista. Objetivo Específico - apontar as estratégias utilizadas pela professora do AEE para promover a leitura e escrita de uma criança autista.

METODOLOGIA

De natureza básica, esta pesquisa buscou obter conhecimentos novos e promover informações possíveis, sem uma aplicação de prática e limitação de tempo (GIL, 2002). A pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso, por investigar um caso particular com maior profundidade, dentro de um contexto real (YIN, 2001). Quanto aos objetivos, a pesquisa adotou o modo descritivo, para trazer os fatos e fenômenos de uma determinada realidade (TRIVIÑOS,1987).

A análise dos dados se deu pelo dedutivo, visto que o mesmo é utilizado em explicações de fenômenos particulares (GIL, 2002). A abordagem qualitativa possibilitou a interpretação de um fenômeno específico de forma analítica e descritiva (Gil, 2002).

Quanto à técnica de pesquisa para a coleta dos dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro de perguntas abertas, direcionadas à professora do AEE onde frequenta a criança autista, sujeito objeto deste estudo. O roteiro consistiu nas seguintes perguntas à professora: (Q.1) Quais dificuldades uma criança autista enfrenta na sala de aula?; (Q.2) Quais estratégias são utilizadas para promover a leitura e escrita da criança autista?; (3) Que resultados podem ser vistos das estratégias utilizadas em promover a leitura e escrita de uma criança autista?

A seleção da amostra se deu de forma direcionada, pelo fato de um dos pesquisadores ter o conhecimento de uma família com uma criança autista. A mãe permitiu que sua filha fosse objeto de pesquisa, fornecendo informações e dados sobre a criança. Assim também informou o nome da professora do AEE - Atendimento Educacional Especializado, que faz o acompanhamento na escola.

O sujeito objeto deste estudo é uma criança autista com idade de onze anos. Começou a estudar aos três anos de idade, em uma escola particular, permanecendo ali apenas seis meses, pois chorava muito e não gostava das outras crianças (segundo o relato da professora). Retornou à escola aos quatro anos, após ter recebido o laudo CIDF840 identificando-a como autista. A partir de então, passou a necessitar de acompanhamento multiprofissional. Atualmente, a criança está sendo acompanhada por profissionais da saúde: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo e neurologista. O local da coleta dos dados foi em uma instituição de ensino fundamental e médio da rede pública do município de Belém – PA, que oferece sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da Educação para Jovens e Adultos (EJA). A obtenção das informações foi obtida com a professora da criança

autista, que aceitou participar do estudo, após tomar ciência dos objetivos e cuidados éticos adotados, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando descrever como as estratégias utilizadas pela professora do AEE podem promover a leitura e escrita de uma criança autista, seguem as respostas obtidas com a professora do AEE, considerando os seguintes aspectos: 1 - dificuldades que a criança autista enfrenta na sala de aula; 2 -estratégias utilizadas para promover a leitura e escrita da criança autista; 3 - resultados vistos das estratégias utilizadas no AEE em promover a leitura e escrita de uma criança autista.

Sobre dificuldades que uma criança autista enfrenta na sala de aula, no caso desta criança autista, segundo a professora do AEE:

a socialização e a interação, são a maior dificuldade nela, dentro da sala, a escola precisa, por exemplo, a professora da escola regular dela fazer atividade adaptadas, mas tem que centrar uma força maior nessa atividade de interação na turma e é aí que precisa, fui fazer uma visita na escola dela, e quando cheguei ela foi para o recreio com as crianças, ela estava brincando com duas meninas, mas não estava com sua boneca, mas quando ela tá com a boneca ela só interage com a boneca, ela estava tendo uma interação com as meninas ela fala bem , mas só responde quando perguntam, quando não perguntam ela não responde, ela responde a comandos, mas a interação é importante para ela, mas se passar algo no quadro ela copia, ela tem uma boa caligrafia (PROFESSORA DO AEE).

Percebe-se que a maior dificuldade da criança autista é a sua socialização e interação com os demais alunos da sala. Neste contexto, a professora sugere que sejam feitas atividades adaptadas na sala de aula regular, que possibilitem envolver todos os alunos nestas atividades, de modo que possam interagir, trocar, construir juntos.

O autismo compreende uma condição que afeta as principais áreas do desenvolvimento humano, como as interações sociais e a linguagem. As manifestações dessas dificuldades poderão variar de acordo com o nível de desenvolvimento e a idade cronológica da criança, entre outros fatores. Quanto maior for o comprometimento cognitivo, maior será a tendência para o isolamento e a falta de comunicação (SANINI, et al, 2013).

Para Sanini e seus colaboradores (2013), as áreas de desenvolvimento que sofrem maior comprometimento, têm sido da habilidade de atenção compartilhada, no quesito iniciativa para buscar e manter a interação de forma recíproca e espontânea. Sobre essa

tendência ao isolamento social pela criança autista, os autores sugerem ser decorrente da dificuldade na compreensão do que se quer dela (SANINI, et al, 2013).

Crianças autistas apresentam de forma acentuada *déficits*² nas relações sociais, que se manifestam pela inabilidade no uso de comportamentos não-verbais (contato visual, expressão facial, disposição corporal, gestos, dentre outros) e verbais, manifestados pela dificuldade de manter relacionamentos com seus pares, pela falta de interesse, de participação e de reciprocidade social. Neste sentido, comprometimentos na comunicação podem existir, acarretando, inclusive, no atraso ou ausência total do desenvolvimento da fala (FÉLIX et al 2017).

A esse respeito, Félix (et al, 2017) ponderam que, além do comprometimento da comunicação verbal, a comunicação não verbal também pode estar comprometida na criança autista, pela dificuldade de interpretar sinais sociais e as intenções dos outros, em certas situações no ambiente em que vivem.

A fim de promover o desenvolvimento de aptidões sociocognitivas, Almeida (1997) sugere a prática de interações com pares, a fim de propiciar experiências que irão constituir a base para o autoconhecimento e a aprendizagem em geral. Hartup (1989) sugere dois tipos de interações, como promotoras da competência social: 1 – a vertical, que ocorre entre a criança e alguém com maior poder social e conhecimento, como pais, irmãos e professores, trazendo-lhe segurança e proteção; e 2 – a horizontal, que ocorre pela igualdade e reciprocidade entre companheiros da mesma idade, favorecendo o desenvolvimento de aspectos sociais que são vivenciados a partir da cooperação, do respeito às diferenças, dentre outros.

Neste sentido, experiências de interação social, vivenciadas no ambiente por relações mais próximas e íntimas, constitui a base para a aprendizagem de habilidades sociais, tão necessárias para o desempenho social do indivíduo, em uma situação qualquer nas relações interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Em se tratando de interação social, insere-se o referencial teórico-prático das habilidades sociais, utilizado para referir-se às diferentes classes de comportamentos sociais existentes no repertório do indivíduo, que são requeridas para lidar de maneira

² *Deficit* implica deduzir a ausência de determinado comportamento esperado em uma situação/tarefa ou identificar comportamentos que não atingem certos critérios, tanto de frequência como de proficiência, diante destas (McFALL, 1982).

adequada com as demandas das situações interpessoais, em determinada cultura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1996, 2005).

As classes de comportamentos sociais compreendem as habilidades de: empatia, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, assertividade, abordagem afetiva e acadêmicas. Segundo os autores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005), essas seis classes de comportamentos sociais só podem ser classificadas como habilidades sociais se contribuírem para a competência social, que remete à capacidade de o indivíduo articular sentimentos, pensamentos e comportamentos, em função de objetivos pessoais e de demandas situacionais e culturais, que podem trazer consequências favoráveis a ele mesmo e em sua relação com os outros.

Embora o início dos estudos na área das habilidades sociais esteja associado à psicologia clínica e à psicologia do trabalho, inúmeros trabalhos já estão disponíveis na literatura atual, com aplicação também para o público alvo da Educação Especial, segundo Del Prette e Del Prette (2006a), pioneiros na área das habilidades sociais para o contexto nacional.

Alunos com retardo mental, deficiências sensoriais, problemas de aprendizagem, hiperativos, autistas e deformados faciais, constituíram os primeiros estudos em termos de avaliação das habilidades sociais no campo da Educação Especial (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, 2006b).

Para os autores, promover um repertório bem-elaborado de habilidades sociais em alunos que apresentam necessidades educacionais especiais - NEE³ (como no caso dos alunos autistas) é expandir os objetivos do ensino regular, dada a importância de uma educação comprometida com a formação da cidadania e a preparação para a vida social, a partir de uma educação que inclui e que promove o aprimoramento da competência social nesses indivíduos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, 2006a). A escola, torna-se o espaço propício ao desenvolvimento das relações sociais, sendo importante a

³ NEE incluem os alunos com: (1) deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; (2) transtornos globais de desenvolvimento - aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo, como as síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; e (3) altas habilidades/superdotação - aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008).

interação estabelecida nesse ambiente para promover a aprendizagem das mais diversas habilidades (MULLER, 2002).

Neste diapasão, estudos têm sido realizados, no sentido de promover um repertório socialmente habilidoso que possa minimizar as dificuldades enfrentadas pela criança com TEA.

No estudo de Félix (et al, 2017), cujo objetivo foi investigar como as práticas de duas professoras da Ed. Infantil favoreciam o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos com TEA, além de analisar que práticas pedagógicas eram utilizadas no contexto escolar, os dados obtidos mostraram que em suas práticas pedagógicas, as docentes incluíam atividades adaptadas, de modo que contemplasse tanto os conteúdos do currículo, quanto a singularidade das crianças. Com o objetivo de incluir as crianças com TEA no ambiente escolar, as professoras trabalhavam o treino do brincar, por entenderem que aprendendo a brincar, de diversas formas e com diversas crianças, teriam mais momentos de participação das atividades de recreio e momentos livres na escola; no parquinho do prédio onde residem; em festas de aniversário onde frequentam; e em outros ambientes coletivos. Ao final do estudo, os dados indicaram também que o foco no desenvolvimento de um repertório socialmente habilidoso pode minimizar as dificuldades enfrentadas pela criança com TEA. (FÉLIX, et al, 2017).

Entende-se como Bosa (2006), a importância de um planejamento que vise o atendimento à criança com autismo, estruturado de acordo com o desenvolvimento dela, assim como foi evidenciado no estudo de Félix (et al, 2017) em relação à atitude das docentes no pensar sobre que estratégias deveriam ser utilizadas, considerando a singularidade de suas alunas.

Para o autor (BOSA, 2006), com crianças da Ed. Infantil, por exemplo, por serem mais novas em idade, as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem e a educação, considerando a maturidade em que se encontram, a fim de ajudá-las a desenvolverem suas capacidades.

Sobre estratégias utilizadas para promover a leitura e escrita da criança autista, a professora responde:

Cada autista ele é diferente um do outro, em comportamento, limitação, e eu tenho vários alunos autistas e nenhum é igual. [...] Só uma única questão que observo nela é que ela não puxa assunto, não dá opinião, ela atende os comandos e responde.[...] O que eu trabalhei mais com ela foi a questão da alfabetização mesmo, o domínio da leitura [...] porque escrever ela escreve bem, então eu trabalho com material concreto, porque a utilização do material concreto prende mais a atenção dela,

então a gente tem letras em madeiras, alfabetos como associação de ideias, eu mostro imagens para ela associar. [...] ela mudou de escola, ela veio para cá [...] a professora dela tem especialização em educação especial, ela tem conhecimento, essa professora começou a fazer as atividades adaptadas para ela e aqui eu faço as minhas atividades específicas da sala de recurso que a gente trabalha o exercício da memorização, a gente estimula a oralidade, eu sempre estimulo ela tá falando, porque ela é assim, ela fala bastante, mas com a boneca, ela fala para boneca fazer a atividade junto com ela. Aí a mãe dela decidiu tirar a boneca dela nas horas das atividades [...] então, a boneca era um intercâmbio era uma mediação. Então, ela tem uma boa memória, porque trabalho esses exercícios. Aqui na escola eu tenho o alfabeto móvel de madeira com letras grandes. Eu coloco as letras e falo bora escreve, a gente vai formando frase. Mostrava a imagem, escrevia o nome, aí depois eu misturava as peças e pedia pra ela escrever, eu ia fazendo assim, depois ela ia escrevendo no caderno. Ela tem uma boa memória ela aprende rápido (PROFESSORA DO AEE).

Quanto ao trabalho pedagógico, foi possível observar que a ênfase da professora está centrada na alfabetização (leitura e escrita); e nas interações com o meio social. Para instigar a aprendizagem da leitura e escrita, a professora utiliza material concreto (letras do alfabeto em madeira).

Existem duas definições sobre o processo da leitura. Segundo Sampaio e Oliveira (2017, p. 347), numa visão mais restrita, *ler* “consiste em saber relacionar as letras do alfabeto com seus respectivos sons, para que daí se possa produzir significados”. Em outra visão mais abrangente, *ler* consiste no estabelecimento de uma relação entre um símbolo e um significado, entendendo-a não apenas como a partir de palavras escritas, mas também a de qualquer outro símbolo (como gestos, cores, sinais da natureza), que transmita alguma mensagem.

Neste sentido, entende-se que *leitura* compreende a capacidade de “captar o sentido de cada traço que a vida deixa impresso”, como “representações do mundo”, armazenadas em seu cérebro e evocadas quando necessário, para o entendimento da realidade, interpretando-a e transmitindo-a aos seus pares sociais (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017, p. 348). Tanto a leitura como a escrita, resultam da experiência social, cultural, cognitiva e linguística dos indivíduos, no entender de Cunha (2015). Por esta razão, a ênfase dessa prática não pode estar centrada somente no processo de aquisição de códigos alfabéticos e numéricos, mas também, nas experiências e vivências socioculturais, familiar e escolar (CUNHA, 2015).

Graves dificuldades podem ser manifestadas por crianças autistas, em suas interações sociais, como já discutido neste trabalho. Algumas podem não falar, enquanto que outras podem apresentar leves perturbações, até imperceptíveis para pessoas que

desconhecem o TEA. Assim, no momento destinado à aprendizagem da leitura, tais variações precisam ser observadas no jeito de ser de cada criança autista, a fim de que a aquisição e a utilização da língua falada não sejam comprometidas (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Crianças com autismo, mas que falam, tem maiores chances de aprender a ler. Ao contrário, aprender a ler, quando não se tem domínio do idioma falado, é uma tarefa bem mais complexa para crianças com autismo. A ausência da fala costuma estar relacionada a atraso significativo no desenvolvimento e a maiores déficits cognitivos (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017). Mas, algumas crianças autistas não falantes, podem demonstrar grande interesse por palavras escritas, conforme Gomes (2015).

Nesse caso, a autora recomenda que se considere a possibilidade de ensinar algumas relações entre palavras escritas e figuras do cotidiano, referente a itens de interesse da criança autista que ainda não fala, pois, a técnica pode ajudá-la a identificar algumas palavras escritas em seu cotidiano, trazer a compreensão do ambiente e favorecer a sua interação social (GOMES, 2015).

No presente estudo, observa-se que a professora do AEE utiliza como estratégia de ensino da leitura e escrita, a associação de ideias na formação de novas palavras e frases, ao perceber que as imagens (letras) prendem mais a atenção da sua aluna autista. Sua prática está de acordo com a recomendação de estudiosos na área, ao entenderem que estratégias e recursos direcionados aos processos de ensino de crianças autistas da sala de aula podem contribuir para a aprendizagem, em especial na utilização de recursos de apoio visual no ambiente escolar. Da mesma forma, a criação de recursos visuais relacionados ao cotidiano do aluno autista que indiquem necessidades básicas (fotos ou objetos de locais) em diferentes momentos e espaços, assim como a participação do aluno no contexto da sala de aula, constituem em grandes benefícios para o melhor desempenho escolar (SILVA; ALMEIDA. 2012).

Sobre a aprendizagem da leitura por crianças autistas, Gómez e Terán (2014, p. 547) deixam algumas recomendações: Utilizar ilustrações associadas a palavras, pois muitas vezes predomina o pensamento visual; Utilizar desenhos para ensinar os sons, ex: desenho de chave, para o “ch” e gato para o “g”; Utilizar cartões de memória e livros com desenho para que as palavras inteiras sejam associadas às fotos; Ensinar nomes de modo que a criança escute e pronuncie a palavra; veja a foto e a palavra impressa simultaneamente; Ensinar verbos desenhando palavras com letras que representam a

ação, por exemplo: “cair” teriam letras que caem, e “correr” teria letras que pareceriam estar correndo.

Teóricos concordam que nem todas as crianças autistas conseguirão obter as condições necessárias para o domínio da leitura e da escrita, considerando que existem graus muito severos da síndrome. Contudo, é certo que, em muitos casos, crianças autistas quando bem atendidas serão capazes de desenvolver tais habilidades linguísticas, quando devidamente estimuladas à aprendizagem de competências linguísticas (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Para estimular a oralização, considerando que a criança não inicia conversação de forma espontânea, a professora do presente estudo buscou instigar a criança autista a falar.

Autores concordam que, com estratégias apropriadas, os professores podem auxiliar alunos autistas a obter resultados eficazes, buscando meios que chamem a atenção do aluno através de enunciados fáceis e significativos para ele ou selecionando textos adequados à sua compreensão. Desta forma, poderão conseguir desenvolver a habilidade da leitura, ainda que possam apresentar algumas limitações (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Cunha (2015) orienta aos professores de alunos autistas a permitir que seus alunos evoluam de forma saudável, empenhando-se em disciplinar a atividade, sem imobilizar a criança; não se alterando nem valorizando as suas reações excessivas do seu aluno autista. Ao contrário, transmitir por palavras e ações, confiança ao aluno, para que desta maneira, possa redirecionar a atenção do aluno todas as vezes em que este se desviar do foco da aprendizagem. Durante as suas aulas, é prudente que o professor fale baixo, sem nunca alterar o tom de voz nem o contato visual. As correções que forem necessárias, deverão ser de forma instrutiva, ensinando, sem reprimir a criança.

Nesta mesma direção, Gomes (2015) recomenda que, o ensino da leitura para pessoas com autismo deve considerar estratégias que favoreçam tanto a leitura oral quanto a leitura com compreensão, a partir de procedimentos planejados. Sobre a leitura oral, a autora explica:

[...] pode ser definida como leitura combinatória, que consiste na habilidade de ler qualquer palavra (não apenas palavras diretamente ensinadas) [...] que enfoquem o ensino de sílabas [...]. A leitura com compreensão [...] pode ser identificada quando o aprendiz relaciona o que lê com aspectos do mundo e de sua experiência prévia com eles. Em situação de ensino, esse aspecto da leitura pode ser verificado quando um aprendiz relaciona corretamente figuras às palavras impressas correspondentes, assim como o inverso, e a aprendizagem dessa habilidade ocorre de maneira indireta, derivada de relações entre

estímulos (por exemplo, palavra ditada-palavra impressa; palavra ditada-figura) ou entre estímulos e respostas (por exemplo, nomeação de palavra impressa; nomeação de figura) previamente aprendidas. Quando esses estímulos (figuras e palavras) se tornam equivalentes, ou seja, quando passam a fazer parte de uma mesma classe, pode-se dizer que o indivíduo compreende aquilo que lê. [...] (GOMES, 2015, p. 77-78).

Crianças autistas, muitas vezes apresentam o pensamento visual bem mais acentuado do que o pensamento em palavras. Neste caso, será muito significativo ao aluno, a associação de palavras a figuras correspondentes (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Em se tratando do processo de alfabetização de crianças autistas, dificuldades podem ocorrer neste percurso, por exigir da criança muitos pré-requisitos. A fim de obterem sucesso na alfabetização de crianças autistas, os professores podem identificar a aquisição de certas habilidades mínimas, como nomear vogais e nomear figuras, por exemplo. Caso a criança não tenha esse domínio, o professor deverá ensiná-las primeiro, para que possa trabalhar as habilidades da leitura e da escrita.

Pela característica própria do TEA, dificuldades de interação e comunicação pode corroborar para que alunos autistas sintam dificuldades no processo de alfabetização. Neste caso, recomenda-se ao professor que se procure iniciar a alfabetização mais cedo, pois, assim, elas terão mais tempo para desenvolver as habilidades da leitura e da escrita; e possam acompanhar seus colegas de classe não autistas (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2017).

Por entender que muitas crianças com autismo podem apresentar dificuldades nesse processo, Gomes (2015), recomenda que:

[...] o início da alfabetização ocorra precocemente (entre 4 e 5 anos), antes das crianças típicas (sem autismo) de mesma idade. [...] Se o processo de alfabetização começar aos 6 anos, na mesma época dos colegas típicos, e a criança com autismo apresentar dificuldades em aprender a ler, inevitavelmente ela ficará atrasada em relação aos colegas, o que comprometerá o acompanhamento de todo o conteúdo escolar, já que todas as disciplinas dependem da leitura (GOMES, 2015, p. 16).

Para que a criança autista consiga se desenvolver de maneira saudável numa escola de ensino regular, ela necessita de um acompanhamento especializado na idade pré-escolar. Este acompanhamento pode ser feito por um profissional especializado ou até pelos próprios pais, que procurem obter informações precisas sobre este problema. Os professores precisam entender que as crianças autistas possuem maneiras próprias de serem estimuladas, para que consigam aprender. Isso exige que o docente dedique atenção

especial a cada criança autista, para que possa descobrir a melhor maneira de provocar-lhes o interesse pelo assunto e, conseqüentemente, atraíam a aprendizagem.

Quanto a resultados vistos das estratégias utilizadas no AEE em promover a leitura e escrita de uma criança autista, os dados obtidos neste estudo apontam para respostas positivas à forma como a professora do AEE tem conduzido o processo ensino-aprendizagem com a aluna autista, ao utilizar estratégias que estimulam a aprendizagem, por meio da leitura e escrita, por exemplo: a resposta da aluna aos comandos dados pela professora; o desenvolvimento da memória pela prática; e o aprendizado de maneira rápida.

Como bem enfatizou a professora do AEE, de que nenhuma criança autista é igual à outra na sua maneira de ser e de se comportar, tais resultados não podem ser generalizados a todos os alunos autistas nesta faixa etária, até porque os indivíduos respondem de forma singular em relação aos estímulos recebidos. Também, porque o desenvolvimento pleno das crianças com autismo depende de características próprias e da maturidade em que se encontram. E, sobretudo, das oportunidades de poder conviver o mais cedo possível em espaços que permitam o seu desenvolvimento de forma integral (SANINI, et al, 2013).

Crianças com autismo, regra geral, apresentam dificuldades em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas, se estiverem inseridas em um contexto de estímulo à aprendizagem, haverá mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, interação social e aprendizagem (NUNES, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, foi visto que a professora do AEE trabalhou com atividades adaptadas à capacidade de compreensão da sua aluna autista, utilizando materiais concretos (alfabetos de madeira), obtendo resposta positiva às suas expectativas de aprendizagem.

Novos conhecimentos sobre estratégias de intervenções educacionais têm surgido nos últimos anos, em pesquisas sobre crianças com TEA, e que têm favorecido o desenvolvimento de habilidades que promovem a leitura e a escrita, a partir de interações com o seu meio, como preparo para a vida social. Dentre as habilidades, estão as habilidades sociais, que, quando utilizadas, contribuem para promover a expressividade, tanto pela fala, como pela postura, pelo contato visual, pela leitura do ambiente, enfim.

Proporcionar aprendizagens significativas à criança com autismo, que requer maior atenção na aprendizagem da leitura e escrita, é investir em suas potencialidades; é construir o sujeito como um aprendiz, pensante, participante de grupos sociais, que se desenvolve a partir de toda a sua singularidade, que deve ser respeitada e considerada.

REFERÊNCIAS

AUTISMO E REALIDADE. Disponível em: <<https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/>>. Acesso em 21/05/2020.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo v. 28, supl. 1, p. s47-s53, May, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>>. Acesso em 20/08/2020.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em 28/08/2020.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 27/08/2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais: Uma área em desenvolvimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 9, n. 2, p. 233-255, 1996.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 276 p.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Relações interpessoais e habilidades sociais na Educação**. 2006a. Disponível em: <<http://www.rihs.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/02/relacoes-interpessoais-e-habilidades-sociais-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 2 julho. 2020.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Relações interpessoais na Educação Especial**. 2006b. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/armazenagem/pdf/artigos/relacoes-interpessoais-na-educacao-especial>>. Acesso em: 12 julho. 2020.

FÉLIX, Amanda Flaviane; SANTOS, Ane Graciele Lopes dos. ASFORA, Rafaella. As habilidades sociais de estudantes com transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. UFPE, 2017. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39399/2403766/FELIX%3B+SANTOS%3B+ASFORA++2017.2.pdf/b516e446-6978-450d-972e-62da38997e0c>>. Acesso em 14/04/2020. Acesso em 12/ ago/2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:<<https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>> Acesso em 12/ ago/2020.

GOMES, Camila Graciella Santos. **Ensino de leitura para pessoas com autismo**. Curitiba: Appris, 2015.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

HARTUP, W. W. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44(2), 120–126, 1989. Disponível em:<<https://psycnet.apa.org/record/1989-25594-001>>. Acesso em 02/ 05/ 2020.

LAMPREIA, Carolina. Os Enfoques Cognitivista e Desenvolvimentista no Autismo: Uma Análise Preliminar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(1), pp.111-120. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>>. Acesso em: 08/02/2020.

MCFALL, Richard M. A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, v. 4, p. 1-33, 1982.

MENOTTI, Ana Rubia Saes; DOMENICONI, Camila; BENITEZ, Priscila. Atividades aplicadas pelos pais para ensinar leitura para filhos com autismo. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 23, e 185073, 2019. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/pee/v23/2175-3539-pee-23-e185073.pdf>> Acesso em 30/08/2020.

MULLER, Luiza de Souza. **A Interação Professor-Aluno no Processo Educativo**. Universidade São Judas Tadeu. Integração Ensino-Pesquisa-Extensão. Ano VIII. Nº 31. Nov. 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/37551477/A_INTERA%C3%87%C3%83O_PROFESSOR_ALUNO_NO_PROCESSO_EDUCATIVO. Acesso em 12/07/2020.

NUNES, Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. Processos de Leitura em Educandos com Autismo: um Estudo de Revisão. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, Out.-Dez., 2016. Disponível

em:<<https://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0619.pdf>>. Acesso em 24/04/2020.

OLIVEIRA, Maria da Luz dos Santos Oliveira. **Formação Docente E Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista: Algumas Reflexões**. TCC. Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação Curso de Licenciatura em Pedagogia. 2016. Disponível em:<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1971/1/MLSO13092016>>. Acesso em 02/ julho/ 2020.

PÁEZ, S. M. C. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da criança**, 6, 29-39, 2001.

SAMPAIO, Caroline M.; OLIVEIRA, Gislene F. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Julho de 2017, vol.11, n.36, p.343-362. ISSN: 1981-1179. Disponível em:< <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/796/1141>>. Acesso em 28/08/2020.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Mar 2013, Vol. 29 n. 1, pp. 99-105. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v29n1/12.pdf>

SILVA, Francisca da Silva; ALMEIDA, Amélia Leite de. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades. **Intl. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

TREVARTHEN, C.; AITKEN, K. J. Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 42(1), 3–48. 2001. Disponível em:< <https://psycnet.apa.org/record/2001-16760-001>>. Acesso em 30/08/2020.

TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em:<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em_Ciencias-Sociais.pdf>. Acesso em 20/ago/2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em:<https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf>. Acesso em 12/julho/2020.

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO: O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - EDUCAÇÃO COMUM E EDUCAÇÃO ESPECIAL DE ALUNOS COM E SEM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Cintia Cavalcanti do Nascimento Gomes ¹

RESUMO

Muitas são as discussões acerca da Educação Especial e do ensino inclusivo no Brasil. Avanços significativos ocorreram nas últimas décadas em relação às políticas públicas para pessoas com deficiência, principalmente, em relação à matrícula dos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE) nas classes regulares das escolas brasileiras. A Educação tem sido mesmo o direito de todos? Esta pesquisa qualitativa foi construída a partir de um estudo bibliográfico no portal Scielo - Brasil com objetivo de realizar um levantamento das produções científicas do Ensino de Ciências na perspectiva da educação inclusiva publicadas na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). A revista foi escolhida por ser avaliada pela CAPES como A2 em Educação e A1 em Ensino. No que se refere ao Ensino de Ciências, vimos que tem sido pouco investigado por pesquisadores do próprio campo ou da Educação Especial. Os artigos mais encontrados são revisões de literatura e a relação família-escola-inclusão no campo da Educação Especial ou de alunos com NEE. Constatou-se que houve pouca abordagem da formação de professores e a temática sobre prática docente e propostas de atividades para o Ensino de Ciências inclusivo não apareceram nesta pesquisa. Considera-se que há um avanço em políticas públicas, porém pouca efetividade das práticas de ensino que corroborem com a perspectiva da educação inclusiva no Ensino de Ciências. Proponho para pesquisas futuras novas investigações com propostas de atividades para o Ensino das Ciências na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial, NEE, Educação Inclusiva, Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Diante dos muitos desafios que cercam a educação brasileira encontram-se a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva como alvo de discussão entre as escolas, professores, especialistas, família e outros. Pensar em uma educação que atenda todos é possibilitar não somente o acesso, mas também a qualidade do que é oferecido ao aluno. Em muitas tentativas de ministração das aulas, os professores se sentem fracassados com os poucos avanços na educação dos alunos com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais. Em muitos casos isso acontece porque não se utilizou de diferentes possibilidades didáticas pedagógicas adequadas/adaptadas

¹ Mestranda no PPGEB – CAp/UERJ. Especialista no Ensino de Ciências com ênfase em Biologia e Química pelo IFRJ/RJ, Licenciada e Bacharela em Ciências Biológicas pela UCB/RJ. Professora do Ensino Fundamental I e II na SEEDUC/RJ e SME/RJ. Experiência em todos os níveis de Ensino da Educação Básica Pública - cintiacapuerj19@gmail.com

a fim de, atender as especificidades de cada um. Alguns autores a seguir nos mostrarão que não há ingenuidade em acreditar que somente isso será o suficiente e irá resolver todas as questões que envolvem a inclusão de alunos com deficiências e/ou NEE.

Diversos fatores colaboram com a efetivação da aprendizagem, entre estes, está à formação continuada de professores, que contribui para desconstruir ideias do senso comum, garantir diálogos e acesso a novas metodologias e adaptações com o objetivo de garantia da aprendizagem dos alunos.

Acredito que as aulas de Ciências Naturais contribuem juntamente com as outras disciplinas com os estímulos para o desenvolvimento do pensamento, ativado pelo despertar da curiosidade inerente ao ser humano sobre as questões do seu dia-a-dia. O Ensino de Ciências em uma perspectiva inclusiva visa contribuir com a inserção do aluno com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais nas atividades interativas das aulas realizadas e fazê-lo ter acesso aos conhecimentos dessa área.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) consideram que a qualidade da formação de professores se dá pela justaposição dos saberes acadêmico e da prática docente, tendo a didática das ciências desempenhando o papel de articulação, desde que reúna as diversas características destacadas pela pesquisa educativa.

O estudo bibliográfico trouxe a luz teórica para um campo vivenciado na prática, mas também pouco explorado na literatura científica do Ensino de Ciências. Teve importante papel para fundamentar as ideias previamente despertadas quanto à realização desta pesquisa.

Apregoo o que diz os PCN: “Ciência como construção humana e, não como verdade natural” (BRASIL, 1997).

De acordo com Deslandes (2009) somos os “artífices” construindo um “artesanato intelectual”, ou seja, conhecendo os métodos, as técnicas de pesquisa e com os resultados encontrados podemos criar os caminhos e as adequações necessárias para a condução das aulas elaboradas.

Sendo assim, expresso aqui um direcionamento do olhar das leituras que faço com a realidade de uma sala de aula de escola pública em que compartilho com outros professores dos desafios do atendimento com equidade aos alunos com

Trabalho realizado para a disciplina eletiva de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e o processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE. Comunicação oral do trabalho junto com o Produto Educacional: Blog Escola + 1 (<http://cinthyaucb.wixsite.com/escolamais1>) no II Seminário Escolarização de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais: práticas formativas, uma colaboração às práticas educativas no PPGEb - CAp /UERJ (2019).

deficiências e aos alunos com/sem NEE. Almejamos que todos, além de acesso ao espaço escolar e ao conteúdo, tenham primordialmente a garantia da sua aprendizagem.

Apresento neste artigo as discussões sobre as questões da educação inclusiva de alunos com deficiência e/ou com NEE a fim de elucidar também o campo do Ensino de Ciências como o local de ações pedagógicas que colaborem com aprendizagem de todos os alunos.

Educação escolar e as políticas públicas para a Educação Inclusiva

A educação¹ é o processo de construção de saberes que acontece nas inter-relações e nos diferentes espaços de formação. Toda pessoa inicia seu processo de aprendizado desde o nascimento e esse se perpetua por toda a vida.

Faremos um breve passeio histórico pelas ações de políticas públicas de inclusão que aconteceram nas últimas décadas.

Segundo Nunes, Saia e Tavares (2015) é no século XX que surge a institucionalização da escolaridade obrigatória e, a não percepção da escola em responder pelo aprendizado de todos os alunos foi o que favoreceu a criação das salas especiais dentro das escolas regulares. Entre a década de 50 a 80 inicia-se uma movimentação contra a política de segregação, defendendo nesse tempo a ideia de integração das pessoas com deficiências, ou seja, esse indivíduo teria que se adequar ao espaço formativo sem as condições que permitissem qualquer possibilidade para a garantia de sua aprendizagem.

Desde a Constituição brasileira de 88 que garante “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), temos visto o fortalecimento da democracia através do surgimento de diversas leis, decretos e pareceres que irão fundamentar os direitos dos cidadãos.

Entre as importantes leis, estão a Lei de Educação e a Lei de Educação Especial caracterizando assim, as diversas políticas públicas sobre a educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) é mais uma garantia do direito do cidadão com deficiência e um direcionamento de uma educação inclusiva e nos diz que:

¹ "Educação. Do latim 'educere', que significa extrair, tirar, desenvolver [...] é atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais" (BRANDÃO, 2003).

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (BRASIL, 1994).

De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015) essa declaração amplia o conceito de necessidades educativas especiais para todos aqueles que precisam de adaptações para o seu processo de aprendizagem.

São muitos os que têm sido colocados à margem do processo educativo por não receberem adequação de atividades pedagógicas que os insira nesse processo. Estas adequações favorecem e até mesmo minimizam toda e qualquer situação de diferenciação. Concluo que, se precisa incluir é porque a escola ainda não tem atendido a todos.

Em meados da década de 90 surge a LDBEN 9394/96 e nos diz: Art. 59 “que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Apesar de a lei ter chegado movimentando toda a educação brasileira e os debates sobre alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, mesmo sabendo que uma não é condição da outra, até hoje muitos equívocos continuam ocorrendo.

Em 06 de julho de 2015 sob o nº 13.146:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

“É a partir desse marco que a educação inclusiva vai se popularizando, partindo sim da educação especial, mas vislumbrando uma nova concepção de educação: a escola precisa incluir não apenas os ‘especiais’, mas todos os alunos” (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p.1109).

Tanto Matos e Mendes (2015); Silva e Bego (2018) concordam que no último século ocorreram grandes avanços em políticas públicas para que fosse garantida a

inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro, mas ainda existem diversos entraves para implementação real de sistemas educacionais inclusivos.

Em concordância Benite et. al. (2009); Magalhães (2011) discorrem sobre o currículo que atenda as diferenças, equipado de todos os recursos pedagógicos que favoreçam a efetivação da aprendizagem em todos os níveis de ensino. O professor deve ter um olhar de reconhecimento das limitações dos alunos, mas que suas ações pedagógicas não sejam direcionadas pelas impossibilidades.

Desse modo “é necessário que a Educação Especial seja também objeto de pesquisa sobre o Ensino de Ciências, mas estudos indicam que há pouca pesquisa na área” (SILVA; BEGO, 2018, p. 343).

Educação para todos e os equívocos da educação inclusiva

“A maioria das pessoas, quando ouvem falar sobre a educação inclusiva [...] estabelece, quase de forma automática, uma relação com as pessoas com deficiência. Assim, a relação entre educação inclusiva e deficiência, de certa maneira, transformou-se em senso comum” (BREITENBACK; HONNEF; COSTA, 2016, p. 366).

Oliveira e Leite (2007) cita que ações inclusivas que atenda ao público com necessidades educacionais especiais não surgem de forma natural, necessitam de planejamento envolvendo todos os setores sociais, ultrapassando o âmbito escolar. Apontam para discussões e reflexões que desenvolvam propostas inclusivas e relatem as pesquisas das práticas já realizadas nesse contexto educacional.

“É preciso também a formação continuada de professores, adaptação do currículo, assessoria psicopedagógica, produção e adequação de recursos pedagógicos, pois é impossível apregoar a inclusão sem ações que equiparem as condições para o acesso ao ensino, aprendizagem e avaliação” (FERREIRA, 2007, p. 45).

“Os benefícios da inclusão precisam ser pra todos os alunos deficientes e os alunos não deficientes” (OMOTE, 1999, p. 7).

A proposta de inclusão nos conduz a repensar e refletir sobre o conceito de diferença, pois:

[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Segundo a perspectiva inclusiva aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando

estratégias e recursos educativos capazes de promover o seu desenvolvimento global (AINSCOW, 1999 apud BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 487- 488).

Professores e escola – principais elos da educação para todos

Sá e Bruno (2012) evidenciam que a proposta de educação está direcionada para educar todos os alunos independentes de condições sociais, étnicas, intelectuais ou físicas e para incluí-los de fato na rede regular de ensino é primordial que as necessidades educacionais sejam adequadamente identificadas.

Assim, considera-se que:

[...] para que haja um processo de mudança, cujo movimento rumo para novas possibilidades para o ensino comum e especial, há que existir uma ruptura com o modelo antigo de escola. Porque não há como caminhar com um pé em cada canoa (MANTOAN, 2006, p. 28-29 apud OLIVA, 2016, p. 492).

“Entretanto, quando nos atentamos ao que vem sendo feito, constatamos que, apesar do discurso político vigente, a escolarização dos alunos com deficiência ainda acontece baseada no assistencialismo e integração social” (SILVA; BEGO, 2018, p. 345).

Pensando por esse lado, a função do ensino de Ciências Naturais no âmbito escolar “[...] é o de colaborar para a compreensão do mundo e de suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do Universo” (BRASIL, 1997, p.15).

Compartilho da mesma ideia dos autores: “O professor [...] é um dos agentes fundamentais para que as mudanças na escola aconteçam e esse processo parece estar relacionado ao próprio saber e prática docente [...]” (SILVA; NEVES, 2010, p.99).

“A inclusão de alunos com NEE requer professores capazes de promover sua aprendizagem e participação. No entanto, a maioria dos professores atuantes nos diversos níveis de ensino se encontra despreparada para assumir esta responsabilidade”. (VITALINO, 2007, p. 399).

Camargo (2012) relata que os saberes docentes para inclusão devem ser tratados de forma crítica articulada entre si e a prática. Menciona também que há carência de trabalhos inerentes a área de atuação docente em sala de aula.

Outra necessidade que não poderia deixar de ser mencionada neste artigo, defendida por Pletsch e Glat (2013) corroborado por outros autores nesse estudo é a

importância do plano educacional individualizado (PEI) como um recurso para direcionar propostas pedagógicas que contemplem as necessidades específicas dos alunos sem separá-los dos objetivos gerais elaborados para a turma.

Em suma, concorda-se que:

[...] não há ingenuidade em considerar que somente um excelente atendimento pedagógico sem a distinção das características cognitivas de aprendizado darão conta da demanda específica de alguns alunos, que só será contemplada com uma pedagogia diferenciada para atender as suas necessidades educacionais especiais (BEYER, 2005, p. 62).

Defendo a popularização da ciência de forma interdisciplinar para todos os alunos. A apresentação da teoria dos conteúdos aliados às aulas práticas e a acessibilidade aos alunos com deficiência e/ou com NEE possibilitam novas interações, proporcionando a todos os educandos a inserção participativa nesse processo de formação.

A ação coletiva não diferencia e nem evidencia o aluno com deficiência e/ou com NEE. Portanto, considero a aula prática, o uso de modelos didáticos, vídeo aulas e principalmente, a acessibilidade aos conhecimentos, formas de intervenção pedagógica para as práticas educativas dos professores do Ensino de Ciências, que garanta a escolarização de todos que estão matriculados na escola. Essas estratégias pedagógicas tornam o Ensino de Ciências mais dinâmico e menos abstrato possibilitando as aprendizagens.

Deixo aqui algumas das reflexões em diálogo com os autores sobre os riscos que corremos em nossas práticas educativas e também em nossas construções acadêmicas. Compartilho também da ideia de Hooks que:

[...] evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Se tivermos medo de nos enganar, de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões dessa diferença (BELL HOOKS, 2013, p.49).

Neste estudo buscou-se alinhar o que os pesquisadores dizem em seus estudos sobre o ensino na perspectiva da educação inclusiva com as vivências de quase duas décadas no campo das práticas escolares.

METODOLOGIA

Este estudo bibliográfico se constituiu de uma pesquisa qualitativa “[...] trabalhando com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21) com tratamento quantitativo dos dados (ANDRÉ, 2012).

Buscou-se mapear alguns dos principais teóricos para a fundamentação da pesquisa e também apontar o que os estudos recentes dizem sobre o Ensino de Ciências na perspectiva da educação inclusiva (FERREIRA, 2002). Optou-se pelo banco de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil):

[...] por ser um espaço de amplo alcance, fácil acesso e gratuito a periódicos indexados e reconhecidos academicamente, revelando-se uma rica fonte de busca que poderia ser mais utilizada para acessar conhecimentos por professores da educação básica (NASCIMENTO; CRUZ; BRAUN, 2016, p. 1-2).

Escolheu-se a Revista Brasileira Educação Especial (RBEE) por ser essa revista A2 na área de educação e A1 na área de ensino, definidos pelo *qualis* da CAPES.

Realizaram-se as buscas a partir dos seguintes descritores: Necessidades – Educacionais – Especiais (NEE), neste caso o nome dos três deveriam estar contido no título; Ensino- Ciências- Educação Especial (ECEE), nesta busca definiu-se o critério: o nome de pelo menos dois deles deveriam estar contido no título; Revisão - Bibliográfica- Educação Especial (RBEEsp), neste caso diferenciamos as siglas dos descritores para não coincidir com as siglas da revista e nesta análise o nome de pelo menos um deles deveria estar contido no título.

Após a análise dos títulos de cada grupo dos descritores foram selecionados 13 artigos ao todo para identificação das palavras chaves, observando a recorrência e o tipo de abordagem das mesmas nos artigos.

Em seguida procedeu-se com a leitura dos resumos e seleção dos artigos que abordavam Educação Especial na perspectiva inclusiva de Ensino de Ciências consideramos, devido à especificidade da revista, outras áreas do conhecimento em ensino e também aqueles artigos que tratavam das questões institucionais e formação de professores, pois se considerou importante essas abordagens para ampliar a compreensão do estudo e também por ter encontrado somente um artigo que tratava

diretamente do Ensino de Ciências após ter seguido os critérios estabelecidos de análise dos descritores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao todo foram encontrados 98 artigos. Na análise dos descritores: (NEE) encontrou-se 42 artigos ao todo e finalizou-se com 9 artigos; nos descritores (ECEE), encontrou-se 47 artigos e após os critérios descritos na metodologia finalizou-se com 2 artigos; nos descritores (RBEEsp), encontrou-se 9 artigos e finalizou-se com 2 artigos, totalizando 13 artigos selecionados para realizar as leituras, relacionados no Quadro 1.

Observou-se que as palavras chaves dos artigos analisados tratavam em sua maioria da educação especial, da inclusão educacional relacionadas a políticas públicas, especificando as instituições de ensino, os comportamentos, a identificação, a formação de professores e avaliação.

Em relação à abordagem das práticas escolares cotidianas há poucas ações para garantir a escolarização de alunos com deficiência e/ou com NEE. Nesse caso, são muitos os fatores que corroboram para esse contrassenso entre eles, formação inicial e continuada de professores, ausência de acessibilidade, falta de recursos didáticos próprios e/ou adaptados para atender a demanda (FERREIRA, 2007; VITALINO, 2007), turmas lotadas, entre outros aspectos que colaboram para a falta de ações efetivas nesse campo da educação inclusiva. Além da garantia ao acesso à matrícula do aluno nessas condições é preciso garantir também, a permanência e o atendimento às especificidades de cada educando para assim, possibilitar a efetivação da aprendizagem na chamada educação inclusiva.

Quadro 1: Artigos selecionados no portal Scielo-Brasil - Periódico RBEE (2005-2018)

Descritores	Artigo	Título	Autor	Publicação
NECESSIDADES - EDUCACIONAIS - ESPECIAIS	1	Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar.	ENUMO, Sônia Regina Fiorim	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354.
	2	Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	VITALINO, Célia Regina	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2007, v.13, n.3, p.399-414.

	3	Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais.	FERREIRA, Solange Leme	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n.1, p.43-60.
	4	Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais.	MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.3, p.417-430, Set.-Dez. 2009.
	5	Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo.	MARINS, Simone Cristina Fanhani; MATSUKURA, Thelma Simões	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.
	6	Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre a incidência e as necessidades específicas e educacionais especiais.	SÁ, Michele Aparecida; BRUNO, Marilda Moraes Garcia	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 4, p. 629-646, Out.-Dez., 2012.
	7	Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM.	SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, Jan.-Mar., 2014 .
	8	Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil.	BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, Out.-Dez., 2013.
	9	O Envolvimento Parental na Visão de Pais e Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.	CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, Out.-Dez., 2013.
ENSINO - CIÊNCIAS EDUCAÇÃO ESPECIAL	10	Levantamento Bibliográfico sobre Educação Especial e Ensino de Ciências no Brasil.	SILVA, Larissa Vendramini; BEGO, Amadeu Moura	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.3, p.337-352, Jul.-Set., 2018.
	11	A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED.	GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.
REVISÃO - BIBLIOGRÁFICA - EDUCAÇÃO ESPECIAL	12	Estudo Bibliométrico dos Balanços da Produção Científica em Educação Especial na Revista Brasileira de Educação Especial (1999-2017).	HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.135-152, 2018.
	13	Estudos nacionais sobre o ensino para cegos: uma revisão bibliográfica	FIGUEIREDO, Rosana Mendes Éleres; KATO, Olívia Misae	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 4, p. 477-488, Out.-Dez., 2015.

Fonte: Elaboração própria.

Os artigos selecionados para a pesquisa foram agrupados em (6) eixos temáticos de estudos: 23,07% dos autores dos estudos realizaram **Revisão de literatura**, seguido

de igual percentual de 23,07% para os artigos direcionados a estudos sobre **Família-escola-inclusão**. Os 15,38% dos artigos selecionados tratavam de assuntos relacionados às contribuições legais e as reflexões acerca do que vem sendo desenvolvido, tanto nas **Políticas públicas** quanto na efetivação das garantias previstas nas leis brasileiras, encontrou-se o mesmo percentual de 15,38% para os estudos sobre **Avaliação; Identificação de alunos com deficiência e com NEE**. O eixo **Formação de professores** aparece com 7,69%, conforme Tabela 1.

A produção científica em Educação Especial no Brasil se mostra com várias abordagens e teorias do conhecimento que vai desde a dimensão teórica e metodológica “até o atendimento de demandas sociais e a efetividade dos resultados obtidos nesse campo de conhecimento” (HAYASHI, 2011, apud HAYASHI; GONCALVES, 2018, p. 136).

Neste estudo observou-se que houve pouquíssima ênfase na abordagem da formação de professores e não apareceu abordagem efetiva sobre práticas docentes e de propostas de ensino principalmente, na área de Ciências. Essa área do saber é ainda vista como elitista e com ressalvas por ser raiz do saber eurocêntrico, alvo de prejulgamentos dos próprios agentes do processo educativo. Em relação à complexidade acabam atribuindo a essa área a ideia de campo do saber para poucos principalmente, em relação ao ensino de alunos com NEE e assim, na perpetuação dessas visões equivocadas os conhecimentos científicos importantes deixam de serem contemplados no processo de escolarização desses alunos. Há a necessidade de superação de visões simplistas que são passadas ao longo do tempo e consideradas como “aceites, que afectam [sic] os próprios professores” (CACHAPUZ et. al., 2005, p.30).

Tabela 1: Artigos agrupados pelos eixos temáticos.

Eixos temáticos	Artigos	Total	Percentual
Levantamento bibliográfico	10 - 12 -13	3	23,07%
Família-escola-inclusão	4 - 8 - 9	3	23,07%
Políticas públicas	5 - 11	2	15,38%
Avaliação	1 - 7	2	15,38%

Identificação de alunos com deficiência e NEE	3 - 6	2	15,38%
Formação de professores	2	1	7,69%

Fonte: Elaboração própria

O eixo temático **Levantamento bibliográfico** reuniu os artigos (10 - 12 -13). Os autores Silva e Bego (2018) buscaram levantar publicações científicas no Brasil com abordagem da Educação Especial pelo Ensino de Ciências. Consideraram somente os periódicos A1 e A2 pelo critério de avaliação da CAPES. Hayashi e Gonçalves (2018) analisaram as publicações no campo da Educação Especial entre os anos de 1999 até 2017 na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e ao final de sua pesquisa sugeriram para estudos futuros um aprimoramento das questões metodológicas em relação a essa temática. Figueiredo e Kato (2015) buscaram de uma forma mais específica de abordagem no estudo bibliográfico levantar as dificuldades encontradas e como vem acontecendo o ensino curricular para cegos. Apontaram o Google Acadêmico como sendo à base de dados com maior número de títulos encontrados.

No eixo **Família-escola-inclusão** encontram-se os artigos (4 - 8 - 9). Os autores Mendes e Lourenço (2009) compararam entre os descritos feitos pelos professores, o percentual entre meninos e meninas com NEE, no caso dos meninos indicados, o comportamento é um dos fatores mais evidenciados. Brandão e Ferreira (2013) discutiram em seus estudos a inclusão de alunos nas instituições pré-escolares e a importância da relação família - escola para o ensino e a aprendizagem. Christovam e Cia (2013) identificaram a percepção dos pais e professores sobre a relação família - escola no processo de inclusão durante a escolarização.

O eixo **Políticas Públicas** reuniu os artigos (5 - 11). Marins e Matsukura (2009) fundamentaram seus estudos à luz de direcionamentos das políticas públicas para a educação inclusiva e avaliaram a implementação do ensino inclusivo nas secretarias de educação de cidades-pólo no Estado de SP, encontrando nos resultados um número reduzido de alunos com seus direitos garantidos conforme previsto em lei. Garcia e Michels (2011) analisaram as políticas e os programas relacionados à educação inclusiva nas produções científicas do GT 15 - Educação Especial da ANPED entre os anos de 1991 a 2011.

O eixo **Avaliação** com os artigos (1 - 7). Enumo (2005) contribuiu com reflexões sobre a temática de inclusão de crianças com NEE e indicou o procedimento avaliativo de teste-ajuda-reteste. Apontou que esse método era na época ainda pouco utilizado no Brasil, porém considerou favorável para o desenvolvimento do aluno, funcionando como uma adaptação curricular. Os autores Silva e Meletti (2014) analisaram a participação e o desempenho de alunos com NEE de Londrina nas avaliações de larga escala: Prova Brasil e ENEM (2007-2008).

No eixo **Identificação de alunos com deficiência e com NEE** encontram-se os artigos (3 - 6). O autor Ferreira (2007) compartilhou as contribuições do PROENE - Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais com professores de outras instituições de Ensino Superior envolvidos no atendimento desses alunos. Além de identificarem as dificuldades, apresentaram propostas de recursos e estratégias didáticas que contribuíssem com a eliminação das dificuldades no processo de inclusão dos alunos com NEE. Sá e Bruno (2012) realizaram um levantamento dos alunos com deficiência visual e com baixa visão nas escolas indígenas do MS. Fizeram a descrição de adequações a serem realizadas para o atendimento das NEE desses escolares. Apontaram também que as questões de saúde e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são ignoradas pelo poder público.

O eixo **Formação de professores** teve apenas um artigo (2) e o autor Vitalino (2007) analisou o conhecimento de universitários do curso de Licenciatura para a realização de propostas de inclusão dos alunos com NEE e identificou se esses apresentavam algum interesse em participar de programas de formação pedagógica com essa abordagem.

Apesar de ter sido selecionado 13 artigos para os estudos, consideramos somente alguns para desenvolver as reflexões desta pesquisa. Ao iniciar a pesquisa direcionada para o Ensino de Ciências esperava-se encontrar efetivas contribuições nesse campo que ampliassem os conhecimentos sobre a temática da Educação Especial e da Educação Inclusiva sem a última estar atrelada a primeira, como é a visão de muitos professores que compartilham do senso comum. Os percentuais de pesquisas encontrados na revista foram pequenos, mas Silva e Bego (2018) também relatam sobre o baixo número de artigos sobre o Ensino de Ciências encontrado em sua pesquisa. Isso também nos mostra o quanto ainda dentro das nossas especialidades precisamos realizar pesquisas sobre a Educação Especial principalmente, na área de ensino em que atuamos,

conforme o apontamento dos escritos de Carvalho e Gil-Pérez (2011) na introdução deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do tema se dá por haver poucas pesquisas na área de ensino de Ciências, considerando Camargo; Benite et. al., autores também citados neste artigo, como expoente nacional de pesquisas em educação inclusiva, como enfatizou Silva e Bego (2018).

Apesar da inclusão das pessoas serem asseguradas na forma da lei é preciso considerá-la de fato nos espaços escolares e também fora deles. Ações públicas são extremamente necessárias, mas as humanas não podem ficar à margem do caminho, enquanto as interações entre os indivíduos acontecem a todo tempo. A escola precisa oferecer essa ponte que ensina e humaniza as relações de todos os educandos.

Proponho aulas interativas, repensadas para tratar as diferenças de aprendizagens, não da forma como acontece, que distancia os que “sabem”, dos que “sabem menos”, porém que os aproximam para que nas diferenças surjam as trocas de saberes que muito contribuem com esse processo de formação humana e cognitiva.

A atenção à diversidade deve contemplar ações pedagógicas que envolva o desenvolvimento cognitivo, que colaborem com o desenvolvimento das potencialidades gerais do indivíduo e também gere motivações e interesses a todos os educandos, respeitando e somando nas diferenças.

Ao finalizar a pesquisa não foi encontrado propostas de atividades para a realização de práticas escolares no Ensino de Ciências na perspectiva da educação inclusiva e poucas pesquisas têm sido realizadas no campo de formação dos professores. Daí a necessidade de realizar pesquisas no campo das práticas de ensino e de propor sugestões de trabalhos nas diversas áreas do conhecimento para contribuir e enriquecer outras práticas educativas.

Encontra-se neste estudo uma maior frequência de artigos de revisão de literatura e abordando a relação família-escola-inclusão no campo da educação inclusiva. Com a percepção de que há um avanço em políticas públicas, porém pouca efetividade em práticas de ensino que corroborem com a perspectiva da educação inclusiva no Ensino de Ciências principalmente, no campo da pesquisa é que proponho a outros pesquisadores novas investigações nessa abordagem.

Acredito que é no conjunto das ações que podemos garantir a todos os alunos uma educação inclusiva no formato e no conteúdo. Confrontar todos os envolvidos no processo educativo em desconstruir-se para reconstruir-se a fim de atender a diversidade em nossas salas de aula é o nosso comprometimento e desafio, mas sem esquecer de que sem uma reestruturação nos cursos de formação de professores inicial e continuada e um avanço de políticas públicas para garantir o direito ao professor desse espaço de formação, isso não será possível em sua plenitude.

Educação para todos, que faça a diferença, não só na lei, mas também na formação, na escola e na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. Etnografia da prática escolar. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BENITE, A. M. C. et. al. Formação de Professores de Ciências em Rede Social: Uma Perspectiva Dialógica na Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 9, n. 3, 2009.

BEYER, H. O. Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRANDÃO, C. R. O que é educação?. 43ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. *Revista brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 4, p.487-502, dez, 2013. ISSN 1413-6538.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Distrito Federal, 1988.

_____. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 15 set. 2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. Secretaria-Geral. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 2015 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 16 set. 2019, 2015.

BREITENBACK, F. V. ; HONNEF, C. ; COSTAS, F. A. T. Ensaio: aval. Pol. Públi. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 359-379, abr-jun, p. 366, 2016.

CAMARGO, E. P. Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física. São Paulo: Editora UNESP, 2012. ISBN 978-85-393-0353-31.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. Formação de professores de Ciências: Tendências e inovações. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. Revista brasileira de Educação Especial, v. 13, n. 1, p. 43-60, abr., 2007. ISSN 1413-6538.

HAYASHI, M. C. P. I.; GONÇALVES, T.G.G.L. Estudo bibliométrico dos balanços da produção científica em educação especial na revista brasileira de educação especial (1999-2017). Revista brasileira de Educação Especial, v. 24, edição especial, p. 135-152, 2018. ISSN 1413-6538.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 1ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, p. 13-33, 2011.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. Revista brasileira de educação especial, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan-mar, 2015.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Paulo: EduFSCar, p. 45-67, 2014.

MINAYO. M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a Partir da Análise da Produção Científica Disponível na SciELO Brasil (2005-2015). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 25, n. 125, dez., 2016. ISSN 1068-2341.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R.E. Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família, Psicologia: ciência e profissão, 35(4), p. 1106-1119, 2015.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. Psicologia USP, São Paulo, v.27, n. 3, p. 492-502, 2016.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Ensaio: avaliação políticas públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez., 2007.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão..., Ponto de vista, V. 1, N. 1, jul-dez, 1999.

PLETSCH, M. D. Estratégias Educacionais diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 17-32, 2013.

SÁ, M. A.; BRUNO, M. M. G.; Deficiência visual nas crianças indígenas em idade escolar das etnias Guarani e Kaiowá na região da Grande Dourados/MS: um estudo sobre as incidências e necessidades específicas educacionais especiais. Revista brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 4, p. 629-646, dez, 2012. ISSN 1413-6538.

SILVA, J. O. ; NEVES, I. C.; (Org.). Da Formação do Professor às Práticas Pedagógicas. Curitiba: CRV, 2010.

SILVA, L. V.; BEGO, A.M. Levantamento bibliográfico sobre educação especial e ensino de ciências no Brasil. Revista brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 3, p.343-358, set, 2018. ISSN 1413-6538.

VITALINO, C. R.; Análise das necessidades de preparação pedagógica dos professores de cursos de licenciatura para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. São Paulo: Revista brasileira de educação especial, v. 13, n. 3, p. 399-414, set-dez, 2007.

ANEXO



The image displays a website layout for 'ESCOLA + 1'. At the top left is a logo featuring a hand with five fingers, each with a face, and the text 'EM NOSSA MÃO A MÃO DE TODOS'. To the right, a large blue box contains the title 'ESCOLA + 1' in white, followed by the subtitle 'O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - EDUCAÇÃO PARA TODOS' in green. Below this is a navigation bar with four items: 'BLOG', 'SOBRE ESCOLA + 1', 'NOSSAS PRÁTICAS', and 'CONTATO'. The main content area features a large image of a solar system with the 'GEO tv' logo. Below this are several smaller images and text boxes: 'ATIVIDADES PRÁTICAS - CURRICULARES DIÁRIAS', 'Suporte Escolar Do Ensino Fundamental 6º ano', 'COMPARTILHE O CONHECIMENTO!', '4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE', and 'SEMANA SENAC DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE' over a background of diverse human silhouettes.

ESCOLA + 1

O ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - EDUCAÇÃO PARA TODOS

BLOG SOBRE ESCOLA + 1 NOSSAS PRÁTICAS CONTATO

ATIVIDADES PRÁTICAS - CURRICULARES DIÁRIAS

Suporte Escolar Do Ensino Fundamental 6º ano

COMPARTILHE O CONHECIMENTO!

4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

SEMANA SENAC DE INCLUSÃO E DIVERSIDADE

BLOG ESCOLA+1 <http://cinthyaucb.wixsite.com/escolamais1>

ÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS VIVÊNCIAS NAS LICENCIATURAS

Claudiane Beatriz Ely ¹

Vivemos um momento de transição paradigmática, a globalização força a conexão das partes fragmentadas pela modernidade, para um novo paradigma que comporte às constantes transformações sociais e científicas, que necessita ser comportado e alavancado pelo sistema educacional. Configura-se a necessidade de planejar a educação no horizonte do novo paradigma da complexidade, compreendendo o sujeito como formador de si, e formado pelas diversas interfaces culturais, sociais e políticas em meio à crise moral instaurada. A formação ética docente torna-se fundamental pois possibilita uma prática mais criteriosa, reflexiva e consciente das atribuições e consequências sócio-políticas. Todavia, assegurar o reconhecimento e suporte da categoria docente é mais do que tardio quando comparado às demais profissões. Através de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e descritiva, com aplicação de um questionário eletrônico disponibilizado à 70 docentes do ensino fundamental e/ou médio de Caxias do Sul/RS buscou-se identificar se os assuntos abordados na disciplina de ética nas licenciaturas são relevantes para a formação docente; quais assuntos os docentes consideram relevantes no ensino da ética; e se consideram pertinente a criação de um conselho nacional docente com seu respectivo código de ética. Identificou-se que 50,72% possuem formação ética nos seus currículos de graduação, porém suas matrizes nem sempre abarcam situações cotidianas escolares, tornando-se necessária a universalização do ensino de ética para as licenciaturas e importante a criação de um conselho nacional docente com seu respectivo código de ética que seja alvo dos estudos éticos acadêmicos.

Palavras-chave: Ética, Docente, Licenciaturas.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa contribuir com estudos já realizados no campo da ética na formação docente (CERETTA, 2018; CAETANO e SILVA, 2009; SILVA e FARIAS, 2009) no intuito de agregar dados empíricos às pesquisas bibliográficas e referenciais teóricos (KUIAVA e PAVIANI, 2005; PAVIANI, 2017; SEVERINO, 2011) que identificam como fundamental a formação ética docente nas universidades e formarão a base teórica a ser apresentada.

A docência é uma prática fundamentalmente de relações humanas, situadas em determinado tempo e espaço, portanto imbricada de determinada moral. Cabe à ética

¹Mestranda pelo Curso de Educação da Universidad de La Empresa - UDE, fisikla@gmail.com;

refletir acerca das relações humanas estabelecendo o que é certo e errado, justo e injusto, buscando embasamento moral na sociedade em questão.

Não está clara a importância da ética na educação, tanto na formação dos docentes quanto dos discentes e, recorrentemente as ações éticas são realizadas de forma inconsciente ou intuitiva, baseadas nas vivências dos sujeitos envolvidos. Torna-se importante também a efetivação de uma educação pautada em princípios éticos para o reconhecimento e profissionalização docente e, para tornar esta formação efetiva necessita-se partir da formação dos currículos das instituições de licenciaturas.

Adiante, esta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento da tese de mestrado acerca do tema da ética deontológica docente e a necessidade de implantação de um código de conduta moral docente, vulgo código de ética, a fim de dar credibilidade social e garantir o reconhecimento profissional pautado nas inúmeras leis e documentos que regem a educação brasileira e norteiam o agir docente.

A abordagem dos problemas morais é atribuída ao utilitarismo que atribui tanto adeptos quanto oponentes à sua perspectiva. Em linhas adeptas compreende-se que o utilitarismo viabiliza uma linha racional e flexível para subsidiar decisões em situações compostas por normas divergentes. No entanto, as normas e regras são importantes, porém controversas em relação à essência utilitarista pois são subordinadas ao bem, assim, podem ser revogadas em função de um bem maior. Já em linhas críticas opostas concebe-se a normatização como uma instrumentalização humana, sacrificando os sujeitos em nome de um bem coletivo, sujeitando-as às perversas leis do mercado. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2009)

As críticas sempre se farão presentes ao tratar sobre normatização, porém, como herança da industrialização que potencializou a desumanização do mercado de trabalho e possibilitou o desenvolvimento dos chamados códigos de ética voltados à finalidade de frear as transações comerciais e trabalhistas injustas. Deste modo, os códigos de ética foram estendidos à demais áreas trabalhistas como o direito, serviço social, saúde, entre outros. Estes além de garantir a qualidade na prestação de serviços através dos deveres, também garantem uma série de direitos e segurança na atuação profissional ética que passa a ter embasamento.

Levando em consideração os apontamentos da professora Maria Cecilia Maringoni de Carvalho:

[...]há que se reconhecer o caráter ilustrado e progressista da ética utilitária: sensível a argumentos e atenta às diferenças entre situações, ela vai ao encontro da ideia de que toda a obra humana é falível, mas suscetível de aperfeiçoamento; trata-se, pois, de uma ética que não apenas é aberta a reformulações em sua teoria, tendo demonstrado surpreendente capacidade de renovação interna, mas também é capaz de fomentar mudanças e reformas sociais, bem de acordo com a índole de seus representantes clássicos. (CARVALHO, 2009, p. 99-100)

O legado desumanizador do contexto moderno precisa ser levado em conta e deixa seus resquícios desumanos também nas práticas docentes que são a raiz da crise educacional contemporânea. O vícios aos antigos métodos didáticos disciplinadores, já citados pela análise da sociedade disciplinar de Michel Foucault, que visam a regulação e manipulação do sujeito moderno, desenvolvendo mecanismos e dispositivos de vigilância capacitados a promover a interiorização da culpa e remorsos dos seus atos, cria um controle psicológico de autocontrole dos indivíduos, que se fiscalizam e comportam de acordo com a norma, visto na ilustração do panóptico. Esta forma de educação que monopoliza o saber preocupa-se em configurar e legitimar o poder, gerando imaturidade social e política proporcional ao grau de escolarização da sociedade. (BERTICELLI e RAMLOW, 2018).

O marco que definiu o início da contemporaneidade e o fim da modernidade foi a complexidade nas relações humanas, o que evidencia a necessidade de uma ética que transcenda a contemplação, sendo esta insuficiente porém necessária, pois os professores de hoje não são os mesmos de outras épocas, tampouco a sociedade é a mesma.

Com a modernidade as relações de trabalho passaram a ser mais competitivas e a vida pautada na objetividade da produção decorrente do trabalho repetitivo. Do mesmo modo, também a educação seguia os modelos europeus de educação tradicional pautada no esforço docente da repetição e discente da submissão.

Esta educação bancária, conforme nomeada por Paulo Freire (2013) cria relações verticais entre educador e estudante, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é mero receptor, que não tem seus conhecimentos prévios reconhecidos e valorizados. Este nome “educação bancária” define-se pelos depósitos contínuos e incessantes que o docente, principal agente deste processo, realiza diariamente em seus educandos, primordialmente através da sonoridade, da repetição e, conseqüentemente resulta na memorização e repetição do que é narrado. (FREIRE, 2013, p. 80) Assim,

[...]Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2013, p. 80)

Ademais, para Freire (2013, p. 82-83) o educador é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que diz a palavra, o que disciplina, o que opta e prescreve sua opção, o que atua, o que escolhe o conteúdo programático, o que identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos, e, finalmente é o sujeito do processo. Em contrapartida, os educandos são os educados, os pensados, os que escutam docilmente, os que seguem a prescrição, os que têm a ilusão de que atuam, os que jamais são ouvidos e se acomodam, os que devem adequar-se às determinações e os que são meros objetos do processo.

No paradigma tradicional cresce o problema da acomodação, da formação acrítica, da passividade e da adaptação, no lugar da consciência crítica e da inserção ativa como sujeito transformador da realidade, demanda necessária ao novo paradigma da complexidade gerado pela vida social contemporânea.

Negar ao sujeito a formação crítica e transformadora da realidade é desumano, é inferir-lhe a aceitação passiva da sua condição humana e social, o que se torna um grande problema na vida dos que estão à margem da sociedade, dos que necessitam, por uma questão até de sobrevivência, reinventar a si, ao seu meio e às suas condições de existência.

No contexto escolar pode, e geralmente acontece na adolescência, haver conflitos quando a maturidade intelectual e a compreensão da organização social são alcançadas, através dos próprios depósitos realizados, mas principalmente da experiência vivida fora do contexto escolar. Quando o despertar dos sujeitos passivos ocorre contra a sua “domesticação”, conforme descrito por Paulo Freire (2013, p. 85) , revela-se a inquietação e indignação do sujeito que torna-se crítico, porém não a partir das aspirações educacionais, mas sim da opressão social em que vive e, deste modo não se vê como agente ativo capaz de transformá-la, apenas acomoda-se aceitando e reproduzido inconscientemente a tragédia social em que vive.

Vivemos um momento de transição paradigmática, em que a globalização força a conexão das partes fragmentadas pela modernidade, para um novo paradigma que

comporte as constantes transformações sociais e científicas, que necessita ser comportado e alavancado pelo sistema educacional.

O surgimento de novas tecnologias e a velocidade com que novas informações são disponibilizadas tornam-se o principal motor para as mudanças econômicas, sociais e tecnológicas, o que também transformou o campo educacional, pois a sociedade, suas demandas e sujeitos mudaram, assim como as condições de trabalho e as metodologias de ensino que passam a garantir o aprendizado através do olhar voltado ao educando e não mais ao conteúdo.

Morin aponta para a necessidade de mudança diante de um cenário fragmentado ao início deste novo milênio, preocupando-se em conciliar “a humanidade com o cosmos, não a partir da síntese e da redução, mas da amplitude do pensamento e das ações, para se viver a complexidade”. (PETRAGLIA, 2005, p. 13)

A busca do “ser” e do “saber” uno e múltiplo nos revela uma ciência que, mais do que a detentora de verdades absolutas e imutáveis, nos aponta para um caminho de novas descobertas e novas verdades que aceitam a complexidade como uma realidade reveladora, em que o ser humano é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria construção e do mundo. (PETRAGLIA, 2005, p. 13)

[...]com vistas à construção de um conhecimento multidimensional, que privilegia o pensamento complexo do religar em detrimento do pensamento simplista, disjuntivo e reducionista. (PETRAGLIA, 2005, p. 41)

Para Morin (2003, p.20-21) a palavra complexidade recorda problema e não solução. Não é usada para designar ideias simples ou reduzidas a uma única vertente de pensamento. O pensamento complexo é capaz de considerar todas as influências recebidas, tanto externas quanto internas. A dificuldade deste pensamento é justamente enfrentar a confusão, as incertezas e contradições. Assim também é o ser, complexo por concentrar fenômenos diversos e distintos que influem em suas decisões e o transformam, tal qual o conhecimento.

Desta forma, o todo é uma unidade complexa de várias partes ou circunstâncias, não reduzindo-se apenas à soma destas, pois cada uma apresenta suas especificidades que em contato com outras modificam a si e também ao todo, num paradoxo do uno e do múltiplo, na convivência inquieta e concomitantemente estimulante da ambiguidade, da incerteza e da desordem (PETRAGLIA, 2005, p. 48-49). Nas palavras de Edgar Morin “a complexidade [...] é o desafio, não é a resposta” (2003, p. 147) e aprimora:

A complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, acções, interações, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenómenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de seleccionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... (MORIN, 2003, p. 20)

A partir da complexidade o ser humano adquire consciência do próprio limite, de saber que não tem limites. É a consciência de que jamais poderemos nos desprender das incertezas, pois na vida e na ciência não há certezas absolutas, ele vai se construindo, não se esgota, e assim não há saber total. (PETRAGLIA, 2005, p. 50)

O ser humano vive a construção de sua própria identidade, que pressupõe a liberdade e a autonomia, para tornar-se sujeito, a partir das dependências que alimenta, necessita ou tolera, como por exemplo da família, da escola, da linguagem, da cultura, da sociedade, etc. (PETRAGLIA, 2005, p. 60)

Neste contexto, configura-se a necessidade de planejar a educação no horizonte da complexidade, compreendendo o sujeito como formador de si próprio, e formado pelas diversas interfaces culturais, sociais e políticas, que formam a complexidade do ser e, conseqüentemente, do educar, que transcenda os limites da repetição e acolha suas múltiplas dimensões.

Além dos vícios dos docentes à metodologia tradicional, também os currículos escolares necessitam uma nova organização, conforme contribui a autora Isabel Cristina Petraglia:

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (PETRAGLIA, 2005, p. 69)

Estes impasses e outros, nos levam a crer que a educação ainda não definiu o seu papel no contexto histórico-social-político e não assumiu uma identidade própria, condizente com o seu tempo. O meio educacional encontra-se ainda no processo de

identificação da própria identidade no meio complexo. É necessário que as pessoas envolvidas queiram fazer parte e estejam abertas a esse processo lento e gradativo, tanto dentro quanto fora dela. Na raiz identificamos como principais autores desta construção/transformação os professores, sujeitos imediatos, os mais próximos e diretamente ligados aos educandos.

Neste cenário, a formação ética docente torna-se fundamental uma vez que possibilita uma prática mais criteriosa, reflexiva e consciente das atribuições e consequências sociais e políticas. Ser professor na era da informação é sujeitar-se à transparência da própria atuação e apenas através da ética aplicada ao meio educacional poderemos ter certeza de uma prática de acordo com os preceitos morais da sociedade atual.

A necessidade de uma ética que fundamente o comportamento humano revela a existência de uma crise moral (costumes, valores e normas) e exige resposta imediata. Já não se tem critérios para diferenciar uma ação boa de uma ação má, pois já não se sabe o que é o bem, o que é justo, o que é correto. Esta falta de critérios ou valores unanimemente aceitos, inviabiliza a existência de padrões morais basilares às ações dos indivíduos e das organizações. (PAVIANI, 2017, p. 152-153)

Para Aristóteles, pai do pensamento ético, o homem precisa olhar para além de si, para o outro, e quanto mais praticar a virtude, mais virtuoso o homem se tornará. É através do hábito que o ser humano atinge a excelência moral, na justa medida, nas escolhas equilibradas, evitando o excesso e a falta. Para o filósofo o ser humano não nasce ético, mas pode tornar-se através da vivência e da busca virtuosa de tudo o que é nobre e edificante à sua vida. Trata-se de uma filosofia prática, uma investigação dos procedimentos que devem nortear a ação humana e que, por isso, está relacionada estreitamente à educação. A ética social se efetiva na política e na educação. (PAVIANI, 2017, p.151-152)

Ora, em todos os tempos sempre foi papel primordial da educação formar o indivíduo, claro que dentro do paradigma temporal ao qual pertence. Portanto, é mister a formação ética daqueles que utilizarão dela para formar novos sujeitos éticos.

Para Paviani (2017, p. 179) “as relações e as atividades do professor e do aluno estão envolvidas numa série de eventos que exige condutas morais socialmente aceitas. [...] desde o problema da honestidade intelectual até o do sentido das avaliações.”

As punições físicas como forma de controle dos estudantes foram sendo substituídas por formas mais brandas como a aplicação de provas aumentando ou diminuindo o grau de exigência. Utilizar dos instrumentos não pelo cunho pedagógico, mas por motivos coercitivos a fim de ampliar o poder docente sobre o estudante, pode configurar conduta moral inadequada. Por outro lado, os alunos também podem usar artifícios similares para dominar ou prejudicar o exercício docente. (PAVIANI, 2017, p. 180)

Deste modo, a ação pedagógica do professor e, por conseguinte, do aluno, torna-se duplamente ética, tanto na profissão docente no ensino quanto na condição de aluno na aprendizagem. Por sua vez, a responsabilidade ética não pode ser diluída na burocracia escolar, tampouco delegadas a outras instâncias (direção ou outros serviços de assessoria), as decisões precisam ser tomadas pelos seus titulares. (PAVIANI, 2017, p. 180-181)

A educação moral é evidentemente complexa e, apesar da crise moral instaurada em nosso tempo, ela ocorre de forma explícita ou implícita. Cabe à escola criar condições de uma educação moral pensada capaz de promover o bem-estar a todos, preparando os cidadãos para uma sociedade democrática e justa, de forma atualizada e condizente com os processos sociais, políticos e econômicos atuais. (PAVIANI, 2017, p. 183-184)

Seja na ética contemplativa ou utilitarista, sempre coube à educação propiciar um ambiente sadio e reflexivo em relação à conduta adotada. Tanto num paradigma tradicional moderno e muito mais no complexo contemporâneo, a reflexão sobre o agir, próprio e dos demais, é altamente necessária, principalmente em tempos de crise moral. Neste sentido não há outra possibilidade senão preparar os docentes ao debate ético no meio educacional, promovendo a formação da consciência ética discente, pautada nos novos parâmetros morais de seu tempo, para que não se dê de forma inconsciente ou apenas fundamentada na vivência, sem haver uma real ação reflexiva sobre a estrutura social e política na qual se insere, que refletirá futuramente seus ensinamentos de hoje, seja servindo como exemplo de conduta ou no próprio ato de ensinar.

Contudo, o presente estudo destina-se a responder sob que matrizes acadêmicas se fundamenta a ética dos docentes ativos no ensino fundamental e/ou médio de Caxias do Sul/RS e sua relevância no cotidiano escolar no que se refere a seus direitos e deveres. O que pensam os docentes acerca da criação de um conselho nacional e a elaboração de um código de ética docente.

Os objetivos a serem pautados debruçam-se a identificar se os assuntos abordados na disciplina de ética nos currículos acadêmicos das licenciaturas são relevantes para a formação docente; quais assuntos os docentes consideram relevantes no ensino da ética nas licenciaturas; e se consideram pertinente a criação de um conselho nacional docente com seu respectivo código de ética.

METODOLOGIA

Configura-se uma pesquisa de campo (SEVERINO, 2007) inserida no paradigma pós-positivista, de abordagem qualitativa (BARDIN, 1977) com objetivos que classificam-na de ordem descritiva (GIL, 2010), contando com um instrumento-questionário de levantamento de campo (survey) disponibilizado através de link eletrônico por duas semanas na plataforma Survey Monkey, que possibilita a coleta de dados em massa e sintetização das respostas (BABBIE, 2003).

O público alvo serão docentes do ensino fundamental e/ou médio do município de Caxias do Sul a fim de averiguar a formação ética destes, se é pertinente ou não à profissão e se consideram relevante a criação de um conselho nacional docente, com seu respectivo código de ética que seja abordado nos estudos de ética das licenciaturas. Consiste em quatro perguntas seguidas do termo de consentimento e livre esclarecido. Trata-se de perguntas de múltipla escolha sempre seguidas da opção de justificar ou incluir mais opções de resposta, tornando-as abertas. Deste modo será necessária a análise de conteúdo e de discurso (BARDIN, 1977).

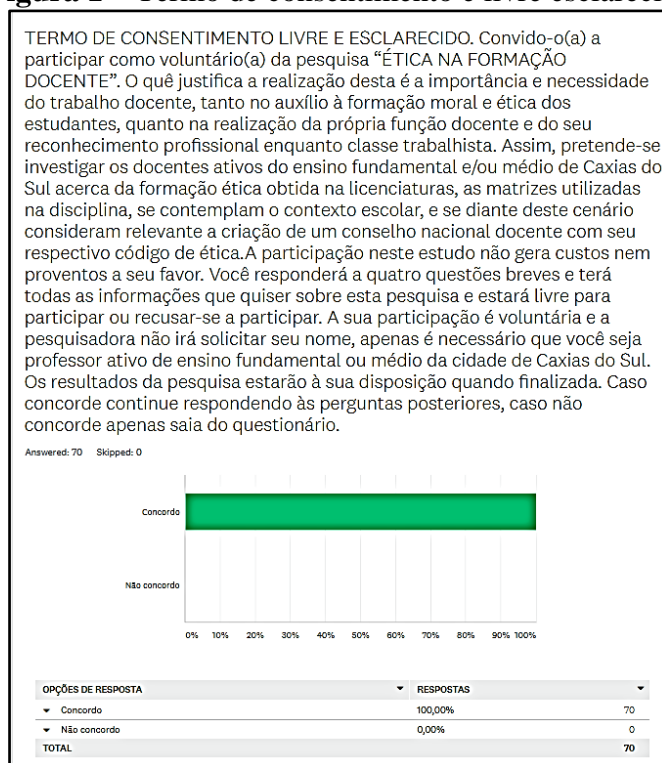
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação do questionário eletrônico aos docentes do ensino fundamental e/ou médio do município de Caxias do Sul se deu de forma aleatória, enviando o link de acesso à grupos de escolas e colegas de trabalho da pesquisadora. O questionário ficou disponível por duas semanas e foram contabilizadas 70 participações.

Foram elaboradas 5 questões, das quais a primeira tratava do termo de consentimento e livre esclarecido para participação voluntária na pesquisa. Conforme o

gráfico abaixo podemos ver que todos que se propuseram a colaborar estavam cientes dos métodos e objetivos da pesquisa.

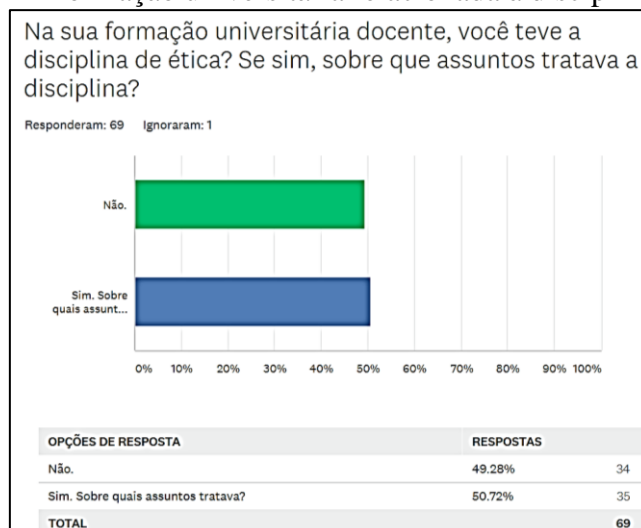
Figura 1 – Termo de consentimento e livre esclarecido



Fonte: Gráfico retirado da plataforma Survey Monkey utilizada na elaboração do questionário.

Seguindo o questionário, a segunda questão tratava sobre a formação universitária que os docentes obtiveram relacionada à disciplina de ética, e, caso afirmativo, sobre quais assuntos tratava a disciplina. No gráfico abaixo evidenciam-se os resultados desta pergunta:

Figura 2 – Formação universitária relacionada à disciplina de ética



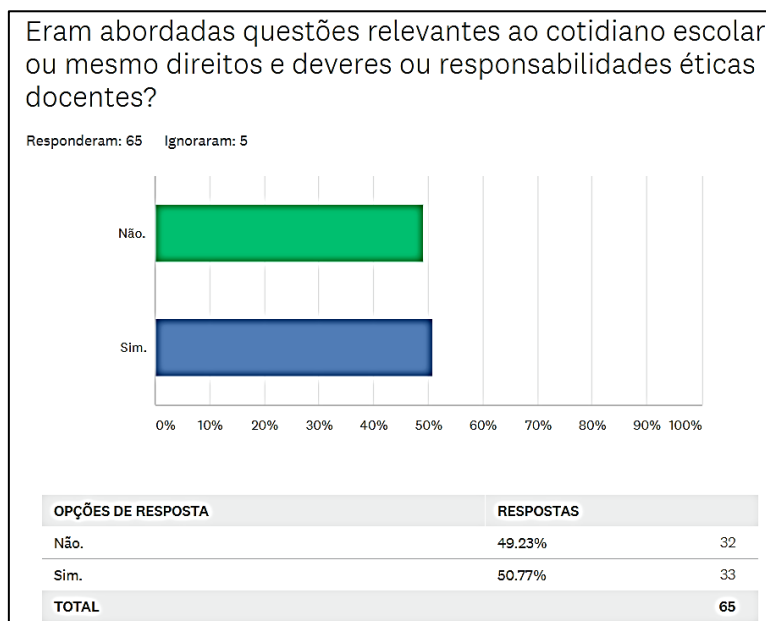
Fonte: Gráfico retirado da plataforma Survey Monkey utilizada na elaboração do questionário.

Nota-se que quase metade dos docentes não teve a disciplina de ética agregada na formação acadêmica, porém parte (mais de 10 dos 35) dos que responderam que tiveram a disciplina relataram que tiveram apenas conceitos gerais e históricos da ética. Uma pessoa respondeu que a ética do seu currículo foi voltada para o bacharelado e não para a licenciatura. Assim, seguramente, podemos afirmar que mais que a metade dos respondentes sequer abordou o tema da ética docente em sua formação acadêmica.

Na pergunta seguinte apenas 65 dos 70 docentes responderam e, como podemos notar no gráfico abaixo, praticamente equipara-se o percentual dos que tiveram e dos que não tiveram questões relevantes ao cotidiano escolar ou mesmo direitos e deveres ou responsabilidades éticas docentes.

Podemos deduzir que estes 5 docentes que não responderam à esta pergunta fazem parte do grupo que não teve a ética na sua formação acadêmica, assim, mantém-se a linha de raciocínio possibilitada a partir das respostas à questão anterior.

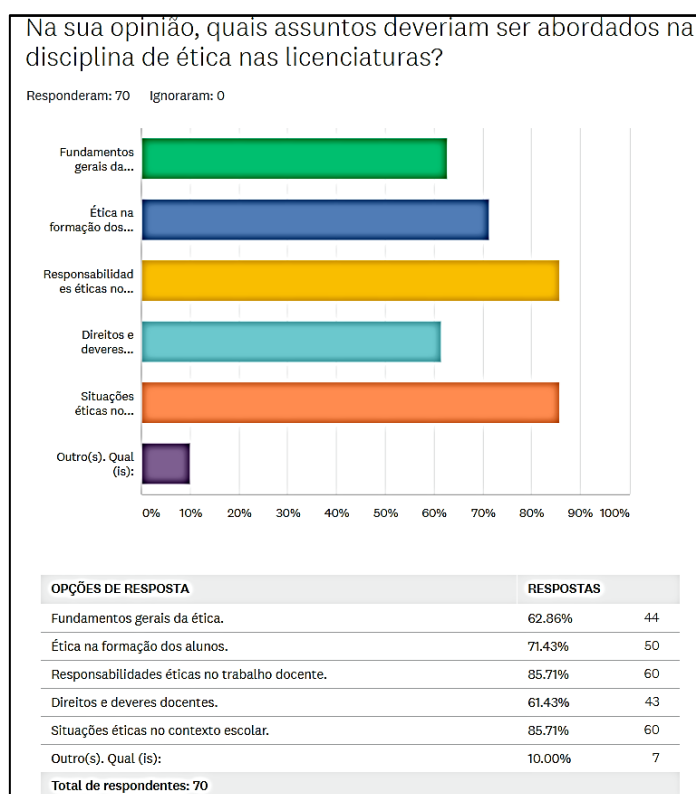
Figura 3 – Questões relevantes ao cotidiano escolar



Fonte: Gráfico retirado da plataforma Survey Monkey utilizada na elaboração do questionário.

Na quarta pergunta solicitamos a opinião dos professores acerca dos assuntos que deveriam ser abordados na disciplina de ética nas licenciaturas. Foram disponibilizadas 5 alternativas e mais uma opção de entrada de texto para novas sugestões. Desta forma obtivemos o gráfico a seguir:

Figura 4 – Assuntos que deveriam ser abordados na disciplina de ética



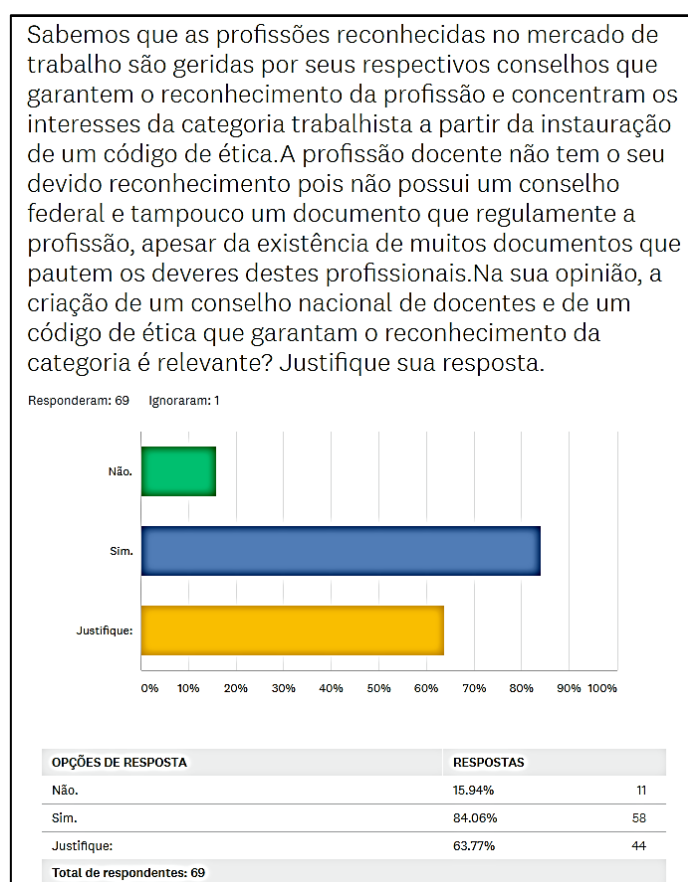
Fonte: Gráfico retirado da plataforma Survey Monkey utilizada na elaboração do questionário.

Nesta questão todos os docentes contribuíram e disparadamente os critérios das responsabilidades éticas no trabalho docente e situações éticas no contexto escolar foram as mais evidenciadas (60/70 para ambas), seguida da ética na formação dos alunos (50/70). Notemos que as opções menos evidenciadas foram os fundamentos gerais da ética (44/50) e direitos e deveres docentes (43/70). Mas, como podemos ver, todos os temas foram bastante evidenciados e, ironicamente, um dos menos importantes trata justamente do tema que mais é abordado na ética das licenciaturas, que a contemplam, que se atém aos fundamentos gerais da ética.

Ainda, para a pergunta aberta foram sugeridas a ética no uso de imagens ou propriedades intelectuais e a ética atrelada à estética. As demais 5 sugestões apenas reforçaram as opções já disponibilizadas para serem marcadas.

Por fim, na quinta e última pergunta, interessou saber a opinião dos docentes acerca da criação de um conselho nacional de docentes e de um código de ética que garantam o reconhecimento da categoria. Conforme o gráfico criado abaixo, podemos ver que 58 dos 69 respondentes, ou seja, mais de 84% dos docentes contribuintes, considera que é relevante sim.

Figura 5 - Relevância na criação de um conselho nacional e um código de ética docente



Fonte: Gráfico retirado da plataforma Survey Monkey utilizada na elaboração do questionário.

Dentre as justificativas apresentadas nota-se a grande indignação dos docentes com a falta de reconhecimento profissional e de união da categoria docente. Também, há preocupação com atitudes tanto dos gestores quanto dos docentes em algumas situações.

Alguns dos professores que não consideram a criação de um conselho nacional e um código de ética necessária demonstram-se desacreditados devido às interferências políticas ou arrecadações indevidas pelos órgãos de representação nacional e, neste caso, seria apenas mais um. Há uma grande preocupação para que tal órgão tenha poder de representatividade, incentivo, valorização, regularização e respaldo à profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos perceber, a organização do questionário permitiu que ao longo da leitura das respostas pudéssemos compreender desde à formação e preocupações acadêmicas das licenciaturas, que percebe-se insuficiente visto que a ética é necessária

tanto à formação docente quanto à formação discente, até as preocupações e necessidades docentes que reafirmam a justificativa e relevância da pesquisa.

Neste sentido, foi possível comprovar parcialmente a hipótese do estudo que foi: Os profissionais docentes do ensino público de Caxias do Sul possuem formação ética nos seus currículos de graduação, porém suas matrizes não abarcam situações do cotidiano escolar nem fazem referência aos direitos e deveres da categoria, tornando-se obsoleto o ensino de ética para as licenciaturas e importante a criação de um conselho nacional docente com seu respectivo código de ética que seja alvo dos estudos éticos acadêmicos.

Reformulando, chegamos a seguinte hipótese válida: Parte dos profissionais docentes de ensino fundamental e/ou médio de Caxias do Sul possuem formação ética nos seus currículos de graduação, porém suas matrizes, quando existentes, nem sempre abarcam situações do cotidiano escolar e não fazem referência aos direitos e deveres da categoria, tornando-se necessária a universalização do ensino de ética para as licenciaturas e importante a criação de um conselho nacional docente com seu respectivo código de ética que seja alvo dos estudos éticos acadêmicos.

Indica-se a ampliação destes tipos de estudos, não apenas embasados em pesquisas bibliográficas, mas também buscando bases empíricas, as quais tanto carece o meio educacional. Em se tratando da criação de um órgão de representação nacional, nada mais justo do que consultar os próprios interessados que seriam ou serão os membros de tal órgão.

O presente estudo integra e inicia uma longa e minuciosa caminhada engendrada tanto de teoria quanto de dados empíricos que pretendem concretizar a resolução do problema a que se propõem estudar. É neste sentido que a pesquisa se torna necessária, quando transcende o campo dos estudos e especulações para a interferência prática que auxilie no desenvolvimento da sociedade.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisas de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 519p;

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977. 225p;

Berticelli, Ireno Antônio; Ramlow, Romildo Ricardo. A Educação na Complexidade Contemporânea. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, nº 106, p.72 – 83., Set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/212>. Acesso em: 18 de ago. 2020;

CAETANO, Ana Paula.; SILVA, Maria de Lurdes. Ética profissional e Formação de Professores. **Sísifo Revista Ciências da Educação**, Lisboa, n.º 8, p. 49 – 60. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/133>. Acesso em: 18 de ago. 2020;

CERETTA, Patrício. A ética na formação de professores da educação básica. 2018. 94 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2018;

FREIRE, PAULO. Pedagogia do Oprimido. 54. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 253 p.;

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.;

PAVIANI, Jayme. Ética da Formação. 2. Ed. Caxias do Sul: Educs, 2017. 220 p.;

SANTOS, Robson; OLIVEIRA, Suzana. Paradigmas educacionais e suas influências na formação e na prática pedagógica de professores. **Revista Interface**, Porto Nacional, Edição nº 10, p. 251 – 261, dez. de 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/1962>. Acesso em: 25 de ago. 2020;

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 22. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002, 335 p.;

SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011, 149 p.;

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ética prática educativa e formação docente: quais as orientações legais? In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBP, out. 2009, Curitiba - PR. **Anais eletrônicos...** Curitiba – PR: Editora Champagnat, 2009. p. 9478 – 9489. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_2168.pdf. Acesso em: 19 de ago. 2020.

EVASÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO 2014-2018

Edclecia Barbosa de Araújo ¹
Andreza Maria de Lima ²

RESUMO

A evasão escolar é um fenômeno que atinge todos os níveis e modalidades de ensino. Neste artigo, recorte de uma pesquisa maior, temos como objetivo mapear e analisar a produção científica da pós-graduação brasileira sobre evasão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Constituíram-se referenciais teóricos sobre evasão autores como: Dore e Lüscher (2011) e Araújo e Santos (2012). O estudo é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, do tipo Estado da Arte. A coleta dos trabalhos foi realizada nos sítios da Plataforma Sucupira, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2014 a 2018. Para análise, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Classificamos os trabalhos segundo sua ênfase temática a partir da análise dos resumos. Após essa organização, realizamos a leitura na íntegra dos trabalhos que tinham como foco cursos na modalidade subsequente, foco da nossa pesquisa maior. Foram localizados 28 trabalhos, sendo 24 dissertações e 04 teses. Desses trabalhos, seis envolveram a modalidade subsequente. Os resultados mostraram que ainda são escassos os estudos que se dedicam a investigar o fenômeno da evasão nos Institutos e que não há unanimidade por parte dos estudiosos quanto à definição do termo. Os resultados dos trabalhos que estudaram a evasão em cursos subsequentes indicam que a complexidade da problemática que dificulta sua resolução advém da sua diversidade fatorial.

Palavras-chave: Escola, Educação Profissional, Subsequente, Evasão, Representações sociais.

INTRODUÇÃO

No mundo e no Brasil, o alto índice de evasão escolar tem assombrado o cenário educacional. No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), especificamente da educação profissional técnica, a média nacional do índice de evasão em 2018 era de 17,2%. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), edcleciabarbosa@gmail.com;
² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Ensino Superior do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do *campus* Pesqueira. É professora permanente do ProfEPT, no *campus* Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br;

Pernambuco (IFPE), esse índice aumenta um pouco mais, apresentando o percentual de 20,3%³.

A RFEPCCT foi instituída pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Essa Lei cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (RAMOS, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Art. 36-A, preceitua que: “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996), podendo ocorrer, conforme essa lei, nas formas: integrada, concomitante e subsequente⁴. Os cursos técnicos na modalidade subsequente são destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio, tem duração de dois anos, caracterizado como um curso de curta duração que tem a intenção de inserir mais rapidamente o jovem ou o adulto no universo do trabalho (DINIZ; NOGUEIRA; COSTA, 2019).

Sou servidora pública do IFPE há seis anos, ocupando o cargo de assistente em administração no *campus* Afogados da Ingazeira. Pude observar, no setor em que exerço minhas atividades, o Registro Acadêmico, a discrepância existente entre o número de alunos que ingressam no Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio de Eletroeletrônica e o seu número de concluintes. É uma diferença significativa, evidenciada, inclusive, no Plano Institucional Estratégico para Permanência e Êxito dos Estudantes do IFPE (2016). Segundo esse documento, o curso apresentou uma taxa de 53,80% de evasão e apenas 3,80% na taxa de conclusão.

De acordo com o Plano de Curso de Eletroeletrônica do IFPE – *campus* Afogados da Ingazeira (2010), o curso tem a intenção de formar técnicos que possam contribuir com o desenvolvimento local no setor da indústria. Visa uma formação voltada para capacitação do estudante a fim de que desenvolva práticas profissionais de acordo com as competências construídas gradativamente ao longo do curso. A organização curricular do Curso Técnico em Eletroeletrônica, ainda, segundo seu Plano de Curso (2010), busca viabilizar a articulação

³ Dados retirados da Plataforma Nilo Peçanha, que trata das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

⁴ A forma integrada é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, efetuando-se matrícula única para cada aluno; e a concomitante é oferecida a quem ingresse no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 1996).

teoria-prática, mediante o desenvolvimento de práticas profissionais nos mais diversos componentes da formação.

O IFPE, constituído por 16 *campi* e 11 polos, segundo informações do Portal IFPE (2019), procura atender as demandas do mercado produtivo e industrial, proporcionando o desenvolvimento socioeconômico da região onde atua. O papel desenvolvido pelo Instituto Federal - *campus* Afogados da Ingazeira na região do Alto Sertão do Pajeú é valorizado por toda a sua comunidade interna e externa. É frequente ouvir comentários no setor em que trabalho por parte das visitas e/ou dos alunos do próprio *campus* que elogiam a sua atuação educativa.

Diante da sua relevância e valorização social, chama atenção a discrepância em relação aos números referente à evasão nos seus cursos de modalidade subsequente, apresentando um percentual geral de 25,5%, enquanto os cursos integrados apresentam 8,1% de evasão, conforme dados divulgados na Plataforma Nilo Peçanha. Os dados dizem respeito ainda ao ano de 2018, com destaque preocupante para o curso de Técnico em Eletroeletrônica, que apresenta um resultado bastante elevado de 36,0%⁵.

Nesse contexto, nesta pesquisa, temos como objetivo mapear e analisar a produção científica da pós-graduação brasileira sobre evasão nos Institutos Federais no período de 2014 a 2018. Nos limites deste trabalho, após mapear a produção, analisaremos as produções que tiveram como foco a evasão nos cursos subsequentes, pois este estudo faz parte de um projeto de pesquisa de mestrado que tem como objetivo geral analisar as representações sociais do curso técnico subsequente em Eletroeletrônica construídas por estudantes evadidos desse curso pertencente ao IFPE, *campus* Afogados da Ingazeira. Esse estudo tem, como referencial, a Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici. “As representações sociais são uma modalidade de pensamento particular que, por meio da comunicação entre os sujeitos, orienta suas condutas e guia suas ações” (CARDOSO, 2018, p. 52).

Estudos do tipo “Estado da Arte” são relevantes, pois buscam dimensionar quais aspectos vêm sendo ressaltados em diferentes épocas e lugares sobre determinadas áreas do conhecimento (FERREIRA, 2002). Os pesquisadores que se enveredam nessa empreitada “[...] são sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]” (FERREIRA, 2002, p. 259).

⁵ Os demais cursos de mesma modalidade também apresentam um percentual significativo: 19,3% no curso Técnico em Agroindústria e 24,1% no curso Técnico em Saneamento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Evasão escolar: delimitação do conceito

A história da educação brasileira mostra que a evasão escolar, que atinge todos os níveis e modalidades de ensino, não é um fenômeno recente. Historicamente, esse tema faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira e permanece até os dias atuais (QUEIROZ, 2002). Trata-se de um fenômeno complexo, pois intervêm variáveis individuais, institucionais e sociais (DORE; LÜSCHER, 2011). A evasão escolar não é, portanto, “[...] um fenômeno de causas facilmente compreensíveis nem únicas [...]” (GUIMARÃES; LEITE, 2016, p.09).

Não há unanimidade na literatura sobre a conceituação do termo evasão. Dore e Lüscher (2011) argumentam que essa dificuldade conceitual advém da grande variedade de situações que podem ser consideradas na análise do fenômeno. As autoras alegam que “[...] boa parte dos pesquisadores conclui que ainda permanece uma grande defasagem de conhecimentos a respeito do assunto e que os problemas conceituais nessa área ainda não foram resolvidos” (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 153).

Dentre as divergências encontradas na literatura, destacamos o debate sobre a adequação conceitual dos termos “evasão”, “abandono” e “exclusão”. Bueno (1993), quando trata dessa discussão, questiona se o fenômeno configura-se numa questão de “evasão” ou é um caso de “exclusão” de alunos. Segundo o autor, o termo “evasão” pode significar a decisão ativa do estudante em desligar-se por própria responsabilidade. Já a palavra “exclusão” remeteria a uma responsabilidade da escola e de tudo que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do aluno.

Pelissari (2012), por sua vez, esclarece sua preferência pelo termo “abandono escolar”. Ele afirma que o conceito de evasão vem sendo usado de maneira que responsabiliza única e exclusivamente o aluno, não considerando outros fatores (internos e externos à escola) relacionados a sua saída. O autor resume que quando se lança mão do conceito “evasão” sugere-se que “[...] simplesmente, o aluno ‘escapa’ ou ‘tira-se para fora’ da escola, procurando ‘salvar-se’ de alguma situação que o incomodava” (PELISSARI, 2012, p. 33).

Dore e Lüscher (2011) esclarecem que as variáveis que atuam na evasão escolar devem ser compreendidas ao mesmo tempo de forma particular e interrelacionada. Desse modo, além das motivações individuais, devem ser levados em consideração os fatores

relacionados à esfera de competência e de atuação da instituição escolar e os fatores que ultrapassam a responsabilidade da escola. É por essa dimensão alargada de responsabilidades que as causas da evasão são apontadas num contexto social mais amplo, abordando além das competências de natureza interna à instituição de ensino também a fatores externos a ela e às razões individuais do estudante.

Dore e Lüscher (2011) relacionam alguns fatores internos às instituições que desmotivam e conduzem o aluno a evasão: a composição do corpo docente, os recursos escolares, estrutura física escolar e as práticas pedagógicas. Segundo essas autoras, “cada um desses fatores desdobra-se em muitos outros e, no seu conjunto, compõem o quadro escolar que pode favorecer a evasão [...]” (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 777).

Os fatores externos dizem respeito às questões da sociedade, relativas ao mercado de trabalho, às conjunturas econômicas específicas, ao desemprego, à empregabilidade no horário escolar, à ausência de políticas públicas educacionais e à deficiência na efetivação das políticas já existentes (ARAÚJO; SANTOS, 2012). São aspectos que extrapolam os muros da escola e influenciam significativamente para uma trajetória de sucesso ou fracasso escolar. Essas influências coadunam com a conclusão de Haddad (2007) quando afirma que as taxas de evasão e de matrícula não são as mesmas para todos os segmentos da população e que elas aumentam progressivamente conforme for mais baixo o nível de renda.

Além das variáveis internas (institucionais) e externas (sociais), é preciso considerar mais uma: a variável individual - aspectos peculiares às características do estudante que o fazem evadir. Alguns fatores individuais associados à evasão são: o comportamento do aluno, suas atitudes perante a vida na escola, a convivência social com outros estudantes, professores e comunidade escolar, o nível educacional dos pais e a renda familiar. São questões que refletem muito sobre a trajetória escolar e pessoal dos evadidos influenciando na aprendizagem, na falta de motivação em relação ao estudo, na dificuldade de relação com outros alunos e professores (CASTRO; DORE; SALES, 2014).

Dentro da complexidade do fenômeno da evasão, é preciso considerar a mobilidade do estudante, que pode ocorrer internamente à instituição - migrando de um curso para outro - ou externamente, quando acontece seu retorno após ter saído da escola sem formalizar seu trancamento depois de alguns anos. Quando se trata da modalidade profissional, essa movimentação torna-se um pouco mais complexa:

Entre os percursos de formação profissional disponíveis no nível médio, o estudante pode, por exemplo, escolher um curso em uma determinada área,

interrompê-lo e mudar de curso, mas permanecer na mesma área ou no mesmo eixo tecnológico. Pode também mudar de curso e de área/eixo ou, ainda, permanecer no mesmo curso e mudar apenas a modalidade do curso (integrado, subsequente ou concomitante) e/ou a rede de ensino na qual estuda. Outra opção é a de interromper o curso técnico para ingressar no ensino superior e, até mesmo, abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível médio (LÜSCHER; DORE, 2011, p. 06).

As autoras afirmam que essas opções no ensino técnico permitem ao estudante percorrer diversos caminhos até se encontrar profissionalmente. Por outro lado, essas mudanças constantes podem, ainda, conforme as autoras, caracterizar uma instabilidade, desorientação do estudante quanto aos rumos profissionais que deseja seguir ou até mesmo sinalizar uma provável evasão. “Dessa forma, é importante conhecer a movimentação de estudantes nos cursos técnicos, o que pode contribuir para formular políticas voltadas para prevenir a evasão [...]” (DORE; LÜSCHER, 2011, p. 07).

Diante do exposto, podemos dizer que falar do fenômeno da evasão é também tratar de um cenário de fracasso escolar, é discutir sobre a realidade de uma instituição que ainda não consegue cumprir seu papel de formadora, uma vez que oferece o acesso, mas não garante a permanência. “Portanto, não basta o acesso à escola, à formação, mas a permanência desse aluno deve ser assegurada por uma questão legal, de direito adquirido e, principalmente, pela democratização do ensino” (ARAUJO; SANTOS, 2012, p. 11).

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico, do tipo Estado da Arte, conforme já indicamos.

Para a coleta dos trabalhos, utilizamos os sítios da Plataforma Sucupira, o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as combinações das palavras-chave “evasão” e “subsequente” e “evasão” e “instituto federal”. Selecionamos os trabalhos a partir de três campos - título, palavras-chave e resumo -, considerando o período 2014-2018.

Após a seleção dos trabalhos, a partir da Técnica de Análise de Conteúdo Categorical Temática, realizamos a análise dos resumos segundo sua ênfase temática. Ferreira (2002) afirma que o resumo, nas pesquisas do tipo “Estado da Arte”, informam o leitor de modo rápido e objetivo sobre o trabalho do qual se origina. Segundo a autora, o resumo se configura

como um gênero do discurso que traz, através de uma linguagem concisa e descritiva, o conteúdo temático da pesquisa e suas pretensões investigativas, apontando o percurso metodológico escolhido e os resultados alcançados.

Após essa organização, realizamos a leitura na íntegra dos trabalhos que tinham como foco cursos na modalidade subsequente, já que o nosso estudo de mestrado tem como foco o técnico subsequente. Nessa leitura, buscamos mapear os trabalhos em relação às seguintes informações: objetivos, referenciais teóricos, opções metodológicas (campo empírico, participantes, instrumentos de coleta e análise) e principais resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Localizamos um total de 28 trabalhos. Desses trabalhos, 24 eram dissertações e 04 eram teses. Conforme mostra a Tabela nº 1, a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, construímos quatro categorias temáticas, considerando o curso em que o fenômeno evasão foi estudado, já que o nosso estudo de mestrado tem como foco o técnico subsequente.

Tabela nº 1 – Categorização Temática

Categorias	Quantidade
Evasão em cursos técnicos	16
Evasão em cursos superiores	09
Evasão em dois cursos ou mais	02
Evasão no Instituto Federal	01
Total	28

Fonte: as autoras.

A primeira categoria, *Evasão em cursos técnicos*, reúne dezesseis trabalhos, sendo que dez abordam sobre a evasão no Ensino Médio Integrado e seis no Ensino Técnico Subsequente. A segunda categoria, *Evasão no Ensino Superior*, que reúne um total de nove trabalhos, trata de estudos que tiveram como foco apenas cursos superiores. A terceira categoria, *Evasão em dois cursos ou mais*, que reúne dois trabalhos, trata de estudos que contemplaram diferentes modalidades de ensino. A quarta categoria, *Evasão no Instituto Federal*, que apresenta apenas um trabalho, traz a análise sobre a relação entre o desenvolvimento regional e a evasão no Instituto Federal Catarinense (IFC).

Dos trabalhos localizados na primeira categoria, “*Evasão em cursos técnicos*”, conforme indicamos, seis tiveram como foco os cursos técnicos subsequentes. Desses trabalhos, que foram lidos na íntegra, quatro foram desenvolvidos em cursos presenciais por Costa (2018), Oliveira (2016), Santana (2016), Souza (2014); e dois em cursos à distância por Gomes (2018) e Jardim (2016).

Costa (2018) objetivou identificar os fatores que explicam a evasão escolar nos cursos técnicos subsequentes do IFPE - *campus* Vitória de Santo Antão no período compreendido entre 2013 e 2017.1. A pesquisa adotou a concepção de evasão utilizada pela Organização Acadêmica do IFPE, na Seção III, no Art. 117, que diz: “o estudante que, no prazo estabelecido no cronograma de matrícula, deixar de renová-la, perderá seu vínculo acadêmico, caracterizando com isso abandono de curso” (IFPE, 2014, p.36).

Segundo a autora, o trabalho se constitui como um estudo de caso. O estudo baseia-se na coleta de dados realizados no sistema acadêmico do *campus* e de entrevistas semiestruturadas realizadas com a gestão, coordenadores de curso e alunos evadidos cuja interpretação foi realizada a partir da análise de conteúdo.

O estudo de Costa (2018) evidenciou a taxa de evasão por curso: Agroindústria (43,41%); Zootecnia (37,28%) e Agricultura (31,34%). Esses casos de evasão são maiores logo no início do curso, ou seja, os alunos abandonam a formação técnica durante ou no final do primeiro semestre. Fatores como ingresso no curso superior e a necessidade de trabalhar mostraram-se influências decisivas para os discentes abandonarem os cursos.

Oliveira (2016) objetivou compreender os motivos que levaram os estudantes a se evadirem dos cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – *campus* Criciúma. Utilizou, como referenciais teóricos, Bourdieu (1974,1996, 2007) e Patto (2010). Nesse estudo, o autor compartilha da mesma conceituação adotada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC e sinaliza que é a mesma adotada por Dore e Luscher (2011) e Machado (2009): a saída do aluno da instituição.

Segundo o autor, trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório com uma abordagem qualitativa e quantitativa, que teve como instrumentos de coleta questionários com os estudantes ingressantes e entrevistas com os estudantes evadidos. Para a análise, utilizou a análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa de Oliveira (2016) evidenciaram que diversos fatores contribuem para a evasão, mas a dificuldade em conciliar estudo e trabalho se mostra como principal fator de evasão.

Santana (2016) objetivou identificar quais são os motivadores para procura, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), *campus* Curitiba. O estudo optou pelo termo evasão escolar, tomando como referência a Portaria da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) nº 39, de 22 de novembro de 2013, que classifica o fenômeno em três dimensões: individuais, internas às instituições e externas às instituições.

De acordo com a autora, esse estudo apresenta abordagem exploratória e descritiva. Teve como participantes os estudantes do último semestre dos cursos de Eletromecânica e Saúde Bucal que responderam a entrevistas semiestruturadas. A análise consistiu em relacionar os dados obtidos nas entrevistas com o referencial teórico apresentado.

Os resultados do estudo de Santana (2016) mostraram que os motivos que levam os estudantes a procurarem cursos técnicos subsequentes são a possibilidade de recolocação no mercado de trabalho, o prestígio profissional em carreiras que necessitam de formação específica, a impossibilidade de entrar no curso superior ou ainda a significação que dão à escola no processo de formação humana. As principais barreiras para permanência giram em torno da dificuldade de aprendizagem e da dificuldade em compatibilizar trabalho e estudo, além de aspectos familiares. Em geral, os estudantes vencem as barreiras e concluem os cursos pelo fato de encontrarem incentivos institucionais e familiares, além da necessidade de melhor colocação no mercado de trabalho.

Souza (2014) realizou uma pesquisa qualitativa caracterizada como um estudo de caso que teve como objetivo geral investigar os fatores que contribuem para a permanência escolar nos cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *campus* São Gonçalo do Amarante (SGA), com ênfase no Curso Técnico Subsequente de Redes de Computadores. A pesquisa adotou a concepção de evasão utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é semelhante ao que a Organização Didática do IFRN, no Art. 209: “O estudante com direito à renovação de matrícula que deixar de efetuar-la dentro dos prazos previstos deverá justificar [...]. Após a data final estabelecida, será considerado desistente e terá sua matrícula cancelada por evasão.” (IFRN, 2012, p. 53).

Na pesquisa, Souza (2014) utilizou os seguintes instrumentos de coleta: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevista semiestruturada e o questionário. A autora afirma ter feito o tratamento dos dados à luz do referencial bibliográfico utilizado no estudo. Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos: o grupo dos alunos concluintes do curso Técnico Subsequente de Redes de Computadores, *campus* SGA, e o grupo dos gestores

e docentes. Esses dois grupos foram divididos em dois subgrupos, uma vez que participaram sujeitos de dois *campi* diferentes, o *campus* SGA e o *campus* Parnamirim, retratando duas realidades para comparação, visto que ambos possuem o mesmo curso: Rede de Computadores.

Os resultados do estudo de Souza (2014) evidenciaram similaridades entre os *campi* nas seguintes questões: perfil dos alunos (quanto à faixa etária e lugar de moradia); classe social de baixa renda; a maioria dos alunos escolheu o curso aleatoriamente; e disparidades na relação estudo e trabalho: todos de SGA trabalhavam e estudavam simultaneamente; os de Parnamirim, dois estudavam e trabalhavam, e dois apenas estudavam. Outro aspecto é que no *campus* Parnamirim há um trabalho mais articulado entre a Equipe de Apoio Interdisciplinar do que no *campus* SGA, representando uma fragilidade desse *campus* no enfrentamento da problemática da evasão. A autora, portanto, sintetiza que os fatores relacionados à permanência ou à evasão escolar estão intrinsecamente relacionados aos aspectos internos à instituição, embora reconheça que são múltiplos os fatores relacionados a esse fenômeno.

Gomes (2018) investigou os fatores que contribuem para a permanência ou evasão dos estudantes de cursos técnicos subsequentes à distância, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) - *campus* Muzambinho. O trabalho considerou o conceito de evasão adotado pelo Ministério da Educação – MEC (1997), sendo a saída definitiva do curso de origem sem conclusão.

Participaram alunos de cursos técnicos subsequentes ofertados na modalidade à distância. A autora classifica sua pesquisa quanto aos objetivos como exploratória e descritiva. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo. Os instrumentos de coleta utilizados foram o questionário eletrônico no formato *Googledocs* e consulta realizada em planilha extraída do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) com informações diversas. Em seguida, mediante análise quantitativa e qualitativa, fez a análise do material coletado.

Os resultados da pesquisa de Gomes (2018) apontaram que os principais fatores responsáveis pela evasão em cursos técnicos subsequentes à distância são: dificuldades para a realização do estágio obrigatório; falta de encontros presenciais; dificuldades na compreensão dos conteúdos e de se conciliar o trabalho com os estudos. Já em relação aos fatores que favorecem para a permanência do aluno são: o conhecimento prévio sobre a educação à distância; o apoio dos familiares; a própria motivação do aluno; o conhecimento da matriz

curricular; a identificação com o curso; o apoio dos tutores e um bom desempenho nas disciplinas⁶.

Jardim (2016) buscou identificar e compreender os fatores relacionados à evasão no curso Técnico Subsequente em Logística, ciclo 2014-2015, oferecido pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Tocantins (IFTO)/REDE E-TEC Brasil na modalidade à distância. O estudo adotou o conceito de evasão em que o estudante pode ter abandonado o curso, não renovando a matrícula ou formalizando seu desligamento/desistência do curso.

Trata-se de um estudo de caso, uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, tendo como forma de abordagem quali-quantitativa. Participaram estudantes evadidos, estudantes concluintes, professores, tutores à distância, tutores presenciais, coordenadores de polo, coordenador de curso, coordenador de tutoria presencial, coordenador de tutoria à distância, coordenador geral da Rede e-Tec no IFTO, coordenador adjunto da Rede e-Tec no IFTO e diretor de educação à distância. Os instrumentos de coleta foram: o questionário e entrevistas semiestruturadas sobre o tema evasão e permanência. As informações coletadas por meio dos questionários foram categorizadas e tratadas mediante análise estatística. Os resultados das entrevistas foram interpretados a fim de relacioná-los com os dados objetivos e obter conclusões correspondentes.

A pesquisa desenvolvida por Jardim (2016) demonstrou que são múltiplos os fatores responsáveis pela evasão. A autora afirma que foram vários os fatores apontados que conduzem à evasão. Apesar da categoria do esforço individual ter sobressaído, ao todo foi apresentado um contexto que envolve a responsabilidade de estudante, da instituição, das questões econômicas e sociais nesse processo. As percepções de estudantes e de professores apontaram na mesma direção em fatores individuais e externos, mas divergiram em fatores internos. Portanto, os fatores, por não se inclinarem tão acentuadamente em uma só direção, demonstram ser complexos, pois não bastariam medidas contentoras que abrangessem apenas uma categoria de fatores.

Como vimos, Jardim (2016), Oliveira (2016) e Costa (2018) concentraram seus objetivos em torno da investigação a respeito dos fatores relacionados ao fenômeno da evasão. Gomes (2018), por sua vez, aliou a essa investigação os aspectos relacionados à permanência dos estudantes, assim como Souza (2014), que focou na permanência. Já Santana

⁶ Para estudos futuros, a autora sugere uma investigação sobre o destino do aluno evadido, saber quais os caminhos que foram escolhidos para seguir. Ademais, outra sugestão é a de estudar os egressos para avaliar a eficiência do ensino técnico à distância.

(2016) buscou investigar três aspectos em torno do seu objeto: os motivadores para procura, permanência e conclusão.

Nos trabalhos, não localizamos com facilidade o referencial teórico. Alguns não apresentaram uma discussão teórica das categorias – o que reverberou em uma certa superficialidade nas análises. Ademais, fica evidenciado que um dos desafios enfrentados no campo se dá por não existir unanimidade quanto à conceituação do termo evasão. A conceituação adotada pelos autores dos trabalhos aqui analisados está direcionada para o mesmo entendimento: saída definitiva do aluno sem renovação de sua matrícula. Esse conceito está apoiado em documentos institucionais e/ou governamentais. Essa opção parece ser o caminho mais seguro diante das controversas geradas em torno dessa temática no universo acadêmico.

As pesquisas apresentam abordagens metodológicas que classificaram como do tipo qualitativa e quali-quantitativa. Metade dos trabalhos envolveu a participação de alunos evadidos no processo investigativo. Tratam-se dos estudos desenvolvidos por Oliveira (2016), Costa (2018) e Jardim (2016). As pesquisas foram realizadas em diversos Institutos Federais: IFRN (SOUZA, 2014); IFSC (OLIVEIRA, 2016); IFSULDEMINAS (GOMES, 2018), IFPE (COSTA, 2018), IFTO (JARDIM, 2016) e IFPR (SANTANA, 2016). Apenas uma pesquisa, portanto, foi realizada no IFPE. As investigações concentraram-se nos seguintes cursos: Curso Técnico Subsequente em Agroindústria, Curso Técnico Subsequente em Agricultura, Curso Técnico Subsequente em Zootecnia, Curso Técnico Subsequente de Redes de Computadores e Curso Técnico Subsequente em Logística.

Os instrumentos de coleta, em sua maioria, foram entrevistas semiestruturadas e questionários. Em relação ao procedimento de análise, destacamos que os dados foram categorizados e tratados mediante análise estatística por um dos trabalhos e pela análise de conteúdo por dois trabalhos. Os que não explicitaram claramente quais técnicas foram utilizadas, no caso, os três trabalhos restantes, afirmaram terem feito a análise relacionando os dados obtidos nas entrevistas com o referencial teórico.

De acordo com os resultados apresentados nos trabalhos, percebemos a complexidade do fenômeno, que é cercado de diferentes conjecturas que dificultam a lógica de sua resolução, já que uma única medida não consegue dar conta de todos os aspectos. Nesse sentido, os resultados apontaram que são muitos e diversos os fatores que estão relacionados à evasão. Eles compreendem aspectos internos e externos à instituição de ensino, assim como, aspectos relacionados às questões individuais do estudante. São fatores que parecem agir associadamente denunciando as lacunas ainda existentes em nossa sociedade que se resvala

no contexto educacional. No entanto, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo tende a aparecer mais vezes como razão motivadora de evasão. Esses resultados apontam o que Araújo e Santos (2012) destacam quanto aos fatores externos, em que podemos encontrar às conjunturas econômicas específicas do mercado de trabalho da nossa sociedade em que se refletem no desemprego, na empregabilidade no horário escolar. Esse parece ser um entre tantos fatores que atuam no universo complexo das motivações da evasão, que é o que Dore e Lüsher (2011) destacam quanto à diversidade de situações que podem ser consideradas na análise da evasão escolar.

Por fim, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa de mestrado, destacamos que nenhum dos estudos relacionados à modalidade subsequente utilizou a Teoria das Representações Sociais. É preciso considerar, portanto, a relevância de se promover estudos voltados à temática da evasão à luz dessa Teoria, visto que ela ajuda a compreender o aluno como um ser histórico social que pensa, sente e age como parte integrante de uma sociedade, influenciando e sendo por ela influenciado constantemente. Conhecer as representações que guiam as decisões desse alunado, dentro do contexto educacional, ajuda a compreender as práticas escolares e a buscar novos caminhos que melhorem a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo mapear e analisar a produção científica na pós-graduação brasileira sobre evasão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nossos resultados mostraram que ainda é escasso o número de trabalhos voltados ao estudo da evasão nos Insitutos Federais, principalmente quando se trata dos cursos técnicos subsequentes.

Como vimos, os objetivos dos trabalhos giraram em torno, principalmente, da investigação dos fatores relacionados diretamente à evasão. Ademais, fica evidenciado que um dos desafios enfrentados no campo se dá por não existir unanimidade quanto à conceituação do termo evasão. Como vimos, os autores lançaram mão das conceituações encontradas em documentos institucionais e/ou governamentais.

Os resultados caminharam para o mesmo entendimento sobre a complexidade fatorial da evasão. Nesse sentido, Araújo e Santos (2012) discorrem sobre a importância de se tentar desvendar o desafio do fenômeno da evasão, visto que muitas questões ainda não foram esclarecidas e que existem poucas obras e estudos que abordem essa temática. Assim sendo, é uma área vasta a ser investigada.

Como vimos, nenhum dos trabalhos relacionados à modalidade subsequente utilizou a Teoria das Representações Sociais. Por isso, reiteramos a necessidade de se promover estudos sobre a evasão escolar à luz dessa teoria. “A abordagem psicossocial das representações sociais tem possibilitado [...] desvendar as intrincadas redes de significados tramadas no cotidiano escolar e que orientam a ação educativa” (SOUSA; BÔAS; NOVAES, 2014, p. 840). De acordo com Moscovici (1978, p. 26), uma representação “no final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam [...]”.

O fenômeno da evasão faz parte do cenário de fracasso da educação pública brasileira. É um problema que há muito tempo vem afetando a qualidade da educação, uma vez que não tem conseguido garantir o direito a permanência escolar. É preciso deslocar esse problema para fora da zona de obscuridade colocando-o como centro de investigações, direcionando, dessa forma, o interesse e o conhecimento científico sobre a própria escola e sobre os perfis de seus alunos. Dessa forma, será possível caminhar no sentido de mudanças de atitudes colocando em prática as políticas públicas educacionais existentes ou alterando e criando outras que se fizerem necessárias, em prol da melhoria da qualidade da educação ofertada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cristiane F. de; SANTOS, Roseli A. dos. A educação profissional de nível médio e os fatores internos/ externos às instituições que causam a evasão escolar. **The 4th International Congress on University-Industry Cooperation**, Taubate, through 7th – Brazil – December 5th, 2012.

BRASIL, **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 1996. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24676. Acesso em: 11 abr. 2020.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano Institucional Estratégico Para Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco**. Recife: PE, 2016.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano de Curso técnico de nível médio em Eletroeletrônica Modalidade subsequente**. 2010. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/campus/afogados/cursos/tecnicos/subsequente/eletroeletronica/projeto-pedagogico/ppc_eletroeletronica.pdf Acesso em: 14 nov. 2019.

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Rib. Preto, v. 5, p. 09-16, ago.1993.

CARDOSO, Cícera Romana. **Obstáculos materiais e simbólicos da desistência de estudantes/PROEJA/IFRN**: um estudo à luz da teoria das representações sociais e da praxiologia de Pierre Bourdieu. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

COSTA, Elivânia Ferreira da. **Descortinando a evasão escolar** : o caso do Instituto Federal de Pernambuco – Campus Vitória de Santo. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Portal MEC**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio> Acesso em: 12 nov. 2019.

DINIZ, Elza Magela; NOGUEIRA, Vera Lúcia; COSTA, Maria Adélia da. **Cursos técnicos subsequentes**: uma análise sobre o fracasso escolar nesta modalidade de Ensino no IFMG Campus Congonhas. *Braz. J. of Develop.*, Curitiba, v. 5, n. 12, p. 30975-30988, dec. 2019.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais**. *Cadernos de Pesquisa*, v.41, n.144, p. 772-789, set./dez. 2011.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. **Política educacional no Brasil**: educação técnica e abandono escolar. *Políticas, Sociedade e Educação*, Brasília, v. 8, p. 147 – 176, dez. 2011. Supl. 1.

DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; CASTRO, Tatiana Lage de. Evasão nos cursos técnicos de nível médio da rede federal de educação profissional de Minas Gerais. In: DORE, Rosemary; ARAÚJO, Heijmans Adilson César de; MENDES, Josué de Sousa. **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: DF, 2014. p. 379-413.

FERNANDES, Veranilda Lopes Moura. **Evasão escolar no PROEJA**: o caso do curso técnico em comércio do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária/MG. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

FIGUEIREDO, Kim Nay dos Reis Wanderley de Arruda. **Evasão escolar**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias do Tocantins – Campus Porto

Nacional. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FRIGHETTO, Fabiana Andréa Fracácio. **Os Desafios da Eficácia e o Problema da Evasão na Formação Técnica:** um Estudo Sobre o IFSP Sertãozinho/SP. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Organização de Sistemas Públicos) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GOMES, Simone Aparecida. **Permanência e Evasão na Educação a Distância:** uma Análise dos Cursos Subsequentes do IFSULDEMINAS Campus Muzambinho. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Organização de Sistemas Públicos) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

GUIMARÃES, Edilene Rocha; LEITE, Fernanda Guarany Mendonça. Políticas curriculares para superação da evasão e os direitos de cidadania. **Revista de Estudos Curriculares**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Brasil, ano 7, n. 2, p. 38-56, 2016.

HADDAD, Sérgio. Processos de educação e exclusão no Brasil. **Educação e exclusão no Brasil**. ed. 22, p. 06-07, jun. 2007.

JARDIM, Ana Lúcia Petrocione. **Políticas educacionais de formação profissional:** fatores que contribuíram para a evasão ou para a permanência de estudantes do curso técnico subsequente em logística oferecido pelo IFTO/Rede e-Tec Brasil. 2016. 314 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

JOHANN, Cristiane Cabral. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense:** um estudo de caso no Campus Passo Fundo. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

MANTOANELLI, Iara. **A relação entre o desenvolvimento regional e a evasão no Instituto Federal Catarinense Blumenau.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. 291 p. Título original: La psychanalyse, son image et son public.

Taxa de Evasão. **Plataforma Nilo Peçanha**, 2019. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html> Acesso em: 11 abr. 2020.

OLIVEIRA, Lee Elvis Siqueira de. **Evasão nos cursos subsequentes do IF-SC Campus Criciúma** – 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio.** 2012. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** 1. ed. Curitiba: IFPR, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 5). Disponível em:

<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SANTANA, Erica Dias De Paula. **Motivadores para ingresso, permanência e conclusão de dois cursos técnicos subsequentes no IFPR Campus Curitiba**. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. **A evasão de estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

SOUSA, Clarilza Prado; BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas; NOVAES, Adelino de Oliveira. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik Editora, 2014. p. 830-869. E-book. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SOUZA, Juarina Ana da Silveira. **Permanência e Evasão Escolar**: um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Profissional. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

FREQUÊNCIA DE ABORDAGEM DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO MULTIPLICADORA DA PRESERVAÇÃO DA ÁGUA NOS ANAIS DO COBEAI: QUANTIFICAÇÃO E ANÁLISE.

Carla Linardi Mendes de Souza ¹
Elielma Santana Fernandes ²

RESUMO

A água é um recurso natural e um bem de consumo essencial a todos. Este artigo objetivou-se, verificar a frequência de ocorrência da abordagem do tema água e a educação ambiental como minimizadora de impactos ambientais, nas publicações apresentadas nos anais no Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar-COBEAI, no período de 2015 a 2018. Essa pesquisa tem caráter quali-quantitativo, realizada em três etapas: a) estado da arte; b) seleção dos trabalhos na base de dados do COBEAI; c) e interpretação e análise dos dados. A educação ambiental a favor dos recursos hídricos foi evidenciada nesta pesquisa, e mostrou a quantificação de trabalhos publicados durante 4 anos do Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar presentes nos anais. Porém, foi destacado que poucos foram realizados no período de 2015 a 2018. Entende-se que existem diversos eventos exclusivamente sobre a água no Brasil, e talvez por essa razão a redução nas publicações neste evento. Porém, devida a importância da água diante dos dados adquiridos surge a necessidade de intervenção, quanto a incitação de pesquisas cujo o resultado final seja a difusão do conhecimento como também publicações, na intenção de sensibilização e conscientização da população, a rever suas atitudes diante da natureza e em especial aos recursos hídricos.

Palavras-chave: Recursos Naturais; Recursos Hídricos; Eventos Científicos.

1. INTRODUÇÃO

A água é um recurso natural e um bem de consumo essencial a todos, porém, não vem sendo utilizada de forma correta. Os seres humanos necessitam de água com condição de qualidade apropriada e em quantidade satisfatória para atender às suas necessidades, tanto em relação à saúde, quanto para o desenvolvimento econômico (BRASIL, 2011).

Um dos principais usos da água é o consumo pela população e para garantir a segurança desse, a potabilidade da água deve obedecer aos padrões estabelecidos pelo Ministério da Saúde, através da Portaria N° 2.914, de 12 de dezembro de 2011. Muitas doenças de veiculação hídrica estão atreladas a má qualidade da água, tais como: hepatites A e E, amebíase, giardíase, febre tifoide e paratifoide, gastroenterite e cólera. Nestes ambientes, também apresentam contaminações por transmissão hídrica de verminoses, como exemplos, esquistossomose,

¹ Mestra pelo Curso de Horticultura Irrigada da Universidade Estadual da Bahia - UNEB, linardy_18@hotmail.com;

² Doutoranda do Curso de Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, elielma.fernandes@ifbaiano.edu.br.

ascaridíase, teníase, oxiuríase e ancilostomíase, que naturalmente seriam evitadas caso transcorressem medidas de prevenção, especialmente de cunho informativo e educativo para a sociedade.

A Educação Ambiental se torna fundamental nesse processo educativo por contribuir com ações de intervenção que preparam os diferentes atores para atuarem nas tomadas de decisão, que gerem qualidade de vida e ambiental para a coletividade. Segundo Almeida (2019, p.483) “diante da complexidade crescente dos problemas que afetam o meio ambiente, faz-se necessária uma abordagem mais ampla sobre o lugar em que se vive, pois, somente assim será possível construir um mundo de pessoas conscientes às questões ambientais”.

Tanto nos espaços formais, quanto nos espaços não formais, a abordagem da educação ambiental pode ser vivenciada. Nas instituições de ensino, muitas pesquisas desenvolvidas vêm validando a relevância de atividades realizadas nas escolas, objetivando a conscientização dos alunos pela sensibilização nas ações e procedimentos, que em consequência, passarão a influenciar a sociedade, sua família e amigos (FRANÇA & GUIMARÃES, 2014, p.3137). Essas mesmas conscientizações e sensibilizações, também podem ser vivenciadas nos espaços não formais.

A iminência em se realizar atividades de cunho ambiental, é algo inquestionável. A natureza passa por alterações constantes em função de impactos ambientais negativos ocasionados pela sua antropização em decorrência da exploração dos recursos naturais. É na busca de alternativas mais sustentáveis de convivência do homem com o ambiente que muitos pesquisadores desenvolvem trabalhos de ensino, pesquisa e extensão em diversas instituições, como contribuição a uma forma de existência mais integrada do indivíduo com a natureza.

Nesse contexto, a partir do processo da importância de se desenvolver projetos ambientais que buscam reduzir impactos ambientais e ações negativas, também, o de compartilhar estas ações em periódicos ou eventos científicos como modo de publicizar as informações para que tenham maior amplitude de acesso pela sociedade. Este artigo, teve por objetivo, verificar a frequência de ocorrência da abordagem do tema água e a Educação Ambiental como minimizadora de impactos nesse recurso natural, dentro dos anais publicados no Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar-COBEAI, nos anos de 2015 a 2018.

4. METODOLOGIA

Essa pesquisa tem um caráter quali quantitativo no qual investiga a compreensão na quantidade de trabalhos científicos desenvolvidos dentro de um evento, concomitantemente

possui caráter qualitativo, por fazer análise dos trabalhos, procurando entender o desenvolvimento da temática e suas consistências. Este estudo baseia-se em uma revisão sistemática do Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar, e como técnica de organização e tabulação dos dados foi utilizada a sistematização de etapas adaptado de Menezes *et al* (2018, p. 22043).

A técnica desenvolvida por Menezes *et al* (2018, p. 22043) apresenta uma complexidade na construção do levantamento, necessitando de 5 etapas, uma vez que a pesquisa foi planejada, organizada e investigada, em cima de duas plataformas: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, ambas contêm uma ampla diversidade de trabalhos científicos. Nesta perspectiva, este estudo não cumpriu todas as etapas realizadas pelos autores, por ter sido direcionada a documentos já existentes dentro de uma plataforma de um único evento, tornando-se um levantamento mais direto.

Desse modo, os procedimentos metodológicos desta pesquisa, foram realizados em três etapas distintas: na 1ª etapa foi realizada o estado da arte; na 2ª houve a seleção dos trabalhos na base de dados do COBEAI; e na 3ª ocorreu a interpretação e análise dos dados, por meio da estatística descritiva e revisão da literatura.

1ª Etapa - Estado da arte

A abordagem dessa pesquisa reuniu e analisou informações acerca da frequência sobre a temática da água, nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar, proporcionando novas visões sobre a realidade já conhecida por meio de uso do método bibliográfico (GIL, 2002, p.61; FLICK, 2013, p.42).

O estado da arte ou estado do conhecimento, ou também conhecida como revisão bibliográfica, busca apresentar em comum o desafio de estruturar e debater diversas produções acadêmicas, a partir de visões a favor do que se espera encontrar, ou por vezes, confrontando-as com posicionamentos contrários. O estado da arte está presente em diversas áreas do conhecimento, buscando responder situações e perspectivas. Segundo Ferreira (2002, p. 257),

O estado da arte vem sendo destacado e privilegiado em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Nesta perspectiva a revisão bibliográfica, precisa trazer algumas particularidades que devem ser consideradas, ao se desenvolver uma pesquisa com esse procedimento, o tempo, espaço e a temática em que os estudos analisados estão sendo desenvolvidos.

2ª Etapa - Seleção dos trabalhos, na base de dados do Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar – COBEAI.

Para a seleção dos trabalhos foi utilizada a base de dados do Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar – COBEAI constituído nos anais do período de 2015 a 2018. O ano de 2019 não foi incluído no levantamento, pois até a presente data, da escrita do artigo, o anais não havia sido divulgado. O primeiro congresso foi originado a partir do Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar (WEAI), organizado pelo Projeto Escola Verde. A primeira edição do COBEAI foi em 2015, e mantém sua linha de abordagem na preservação e conservação do meio ambiente através da Educação Ambiental, na promoção da sustentabilidade, objetivando inteirar as diversas problemáticas socioambientais que estão na base da sociedade contemporânea.

Para a seleção de busca dos trabalhos de interesse da pesquisa, foi realizado na plataforma online do evento, o levantamento com base em *strings* (palavras-chaves criadas pelo autor, a partir do núcleo da temática) das publicações divulgadas nos anais do congresso, que abordaram o tema água, que define o elemento natural e seus sinônimos. As *strings* utilizadas foram: água, recursos hídricos, hidroambiental, hídrica, corpo hídrico e rios.

A partir da definição das *strings*, essas foram utilizadas na triagem das publicações que seriam posteriormente analisadas. A primeira seleção se deu nos títulos dos trabalhos, onde pelo menos uma das palavras deveria estar contida.

A busca dos trabalhos pela palavra água e sinônimos iniciou-se pelos títulos, por uma questão irrefutável, pois estes contêm de forma atrativa, resumida e objetiva a ideia central da pesquisa, buscando chamar a atenção do leitor. “O título é geralmente a primeira e, em muitos casos, a única informação que o leitor tem durante seu levantamento bibliográfico acerca de um determinado assunto, que, se mal apresentado, pode afastar o público leitor” (GARCIA *et al*, 2019, p.3).

Logo após, a fim de restringir ainda mais a pesquisa, buscou-se a presença das *strings* nas palavras-chaves dos trabalhos e realizou-se a leitura dos resumos, buscando ainda mais o envolvimento da Educação Ambiental como ferramenta de preservação, conservação e qualidade da água, bem como descartar aqueles que não tinham vínculo com o tema proposto e ainda duplicatas. Dada essa identificação, foi possível enquadrar os trabalhos em 3 grupos temáticos:

1. Minimização de impactos e uso inadequado da água através da Educação Ambiental;
2. Percepção e diagnóstico ambiental e;
3. Avaliação e caracterização ambiental e qualidade da água (cunho técnico).

A definição dos três grupos teve o intuito de organização dos trabalhos encontrados dentro da temática água nos anais do COBEAI, para uma maior visualização da quantidade total de publicação ao longo desses cinco anos, porém, o interesse da pesquisa era a forma de abordagem da educação ambiental como multiplicadora acerca da preservação e conservação dos recursos hídricos.

3ª Etapa - Interpretação e análise dos dados

Por fim, para interpretação e análise dos dados, utilizando o programa Microsoft Excel versão 2013, foram criados tabela, portfolio e documentação bibliográfica contendo informações retiradas dos trabalhos selecionados.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa demonstraram a frequência da produção científica presentes nos anais, relacionados ao tema água no Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar entre 2015 a 2018. Um evento científico possui relevância quanto ao seu processo de socialização do conhecimento, pois serve como espaço de diálogo e divulgação de trabalhos. Representam-se como fonte substancial na procura e compreensão de novas aprendizagens, onde seu maior propósito é juntar um público de uma dada especialidade para comutações e difusões de ideias de importância comum aos participantes (LACERDA *et al*, 2008, p.130).

Geralmente, ao final dos eventos científicos as informações divulgadas são compiladas em um documento denominado anais, este possui alta relevância no mundo acadêmico, pois é avaliado por uma comissão julgadora a respeito de sua contribuição para a área do conhecimento do evento ou se algum trabalho publicado está configurado como plágio.

Nesse contexto, o COBEAI quanto evento científico que apresenta anais em suas edições foi o ponto de partida para a pesquisa aqui apresentada. O levantamento contabilizado resultou no total de 829 trabalhos entre os anos de 2015 a 2018 por diversos autores, em várias regiões do país. Porém, a partir deste total apenas 51 traziam a água como temática.

Pôde-se verificar que a abordagem da temática a partir do levantamento dos dados, apresentou uma quantidade baixa, quando equiparamos na dimensão total dos trabalhos publicados nos 4 anos analisados, ou seja, apenas 6,2%. De acordo com Corcoran (2010, p. 9), há muitas causas que estimulam a crise hídrica, na qual os ecossistemas de água doce e costeira em todo o mundo, são os mais afetados, sendo contraditório, pois esses a humanidade sempre dependeu. Ainda segundo Corcoran (2010, p. 9) ele afirma que as futuras gerações caso não

haja intervenção, não poderão ser atendidas com o abastecimento da água, a menos que o gerenciamento de águas residuais seja progressista.

Segundo Strieder *et al* (2006, *apud* OLIVEIRA, 2016, p.15) “O monitoramento da qualidade da água dos rios é um importante instrumento para subsidiar a proposição de ações referente à manutenção do corpo hídrico em relação ao seu uso”. Nesta perspectiva, a água por ser tão essencial aos seres vivos necessita de uma atenção dobrada pelos seres humanos, e essa dedicação pode ser iniciada por projetos e divulgações científicas, buscando sempre valorar os recursos hídricos no dia-a-dia de cada cidadão, e enfocando que sem essa, a vida e a manutenção da terra não serão possíveis, nos tornando assim, análogos aos outros Planetas do Sistema Solar.

Nesse contexto, projetos de intervenções e trabalhos sistêmicos históricos a favor da água publicados em eventos científicos ou periódicos, são de grande importância por trazerem informações essenciais que podem gerar transformações nas ações dos cidadãos, ou seja, obtenção de resultados qualitativos ou quantitativos, e essas, podem ser promovidas e associadas a atividade de Educação Ambiental. De acordo com a resolução nº 422, de 23 de março de 2010 do Conselho Nacional do Meio ambiente - CONAMA, que afirma que campanhas de educação ambiental, são atividades educativas de divulgação pública de informação e comunicação social, que estimulam mudanças comportamentais em relação ao meio ambiente.

Uma possibilidade a quantidade mínima de trabalhos publicados no COBEAI, sobre o tema a água, pode ser compreendida pelo fato de no Brasil existirem diversos eventos nacionais e internacionais, que tratam unicamente sobre este assunto. Porém, o que nos chama a atenção nesses dados, é que, estamos investigando dados de um Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar, onde esperava-se que mais pesquisadores evidenciassem a água em uma perspectiva educativa mitigatória de impactos, ou seja, apresentasse uma frequência maior nas publicações pela sua importância. Esses dados não foram confrontados com outros temas presentes nos anais, trata-se de comparação do total de trabalhos publicados com o de interesse.

Após a triagem da quantidade total dos trabalhos divulgados em busca dos que envolvessem somente a água, foi elaborada, uma tabela de quantificação da frequência de ocorrência das *strings*, tanto nos títulos quanto nas palavras-chaves de todas as 51 obras selecionadas nos anais do COBEAI, que demonstrassem ainda mais a relação com a pesquisa, buscando ampliar as possibilidades de alcançar o maior número de publicações com o tema água, quadro 1.

Quadro 1 – Frequência de ocorrência das *Strings* nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar no período 2015 a 2018.

<i>STRINGS</i>	2015		2016		2017		2018	
	T*	PC**	T*	PC**	T*	PC**	T*	PC**
ÁGUA	11	5	2	3	13	10	13	4
RECURSOS HÍDRICOS	2	2	X	X	X	3	2	1
HÍDROAMBIENTAL	X	X	X	X	1	1	X	X
HÍDRICA	1	X	1	2	X	1	1	1
CORPO HÍDRICO	X	X	X	X	1	X	X	X
RIO	X	X	2	X	1	X	X	1

T* - Título PC** - Palavras-chaves

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Para as palavras-chaves, foram acrescentados outros termos de busca, para além daqueles utilizados nos títulos, não enquadrados como sinônimos. Partindo desta compreensão, foram consideradas as seguintes *strings*: impacto, degradação, poluição ambiental e educação ambiental. Esta postura foi tomada, na intenção de ampliar o alcance do objetivo da pesquisa, de filtrar entre os 51 selecionados anteriormente a partir dos títulos, o máximo de trabalhos presentes nos anais envolvendo a minimização de impactos e o uso inadequado da água através da Educação Ambiental.

Nessa perspectiva, foram encontradas 60 (sessenta) *strings* nas publicações selecionadas, alguns continham apenas uma e em outros mais de uma, porém, 12 publicações não apresentaram nenhuma das relacionadas. Neste último caso, a identificação foi apenas pelos títulos e da leitura dos resumos. Utilizou-se as *strings* nas palavras-chaves, por elas serem expressões representativas, empregadas em trabalhos científicos e estratégias de sites, buscando alcançar um número maior de leitores, ou seja, a partir delas, determinadas publicações conseguem destacar-se dentre tantas outras para o seu público-alvo. Como efeito, têm-se mais acessos e citações nas publicações indexadas em plataformas de publicação científica.

Para maior aprofundamento da pesquisa, após a seleção dos 51 trabalhos, foi realizada uma leitura de todos os resumos. Optou-se pela leitura destes, pois estes em trabalhos científicos buscam sintetizar ou reunir informações importantes do texto, ou seja, denota o conteúdo, evidenciando as ideias fundamentais. Segundo Garcia *et al* (2019, p. 4), “o resumo é uma das partes mais lidas de um artigo científico. Nele, o leitor almeja encontrar um texto com aproximadamente 100 a 250 palavras cuja finalidade é fazer uma síntese das partes principais de um artigo”.

Nesta etapa de leitura dos resumos, o objetivo foi identificar quais tinham a proposta central, ou seja, trabalhos que abordassem o tema de minimização de impactos, cuidados e preservação da água a partir da intervenção da educação ambiental, sejam em espaços formais

ou não formais. Dentre os trabalhos selecionados, apenas 13 traziam a temática, sendo 6 em 2015, 1 em 2016, 4 em 2017 e 2 em 2018.

Em 2015, o quantitativo de trabalhos com o tema água, 14 no total, foi maior quando comparado aos outros anos pesquisados, sendo que, 6 trouxeram a Educação Ambiental como forma de minimizar os impactos ambientais e o uso inadequado. Mas, esses dados quando confrontados com o número total publicado nesse mesmo ano, percebe-se que foi uma quantidade muito menor do que o esperado, ou seja, considerando o total de 159 publicações, o percentual foi de 3,8%.

Nos anos subsequentes os dados mostram, ainda mais a redução no número de publicações, com destaque para o ano de 2016 com 199 trabalhos publicados e apenas 1 abordando a Educação Ambiental como minimizadora de impactos negativos nos corpos hídricos, ou seja, apenas 0,5%. Intervenções voltadas para um melhor aproveitamento da água que incluem a Educação Ambiental materializam-se por meio de práticas desenvolvidas por pesquisadores, porém, posteriormente necessita-se que realize divulgações, promovendo difusão desse conhecimento.

No ano de 2017 a Política Nacional dos Recursos Hídricos (PNRH) completou 20 anos da sua promulgação no Brasil, pela Lei nº 9.433 de 8 de janeiro de 1997, que passou a ser denominada “Lei das Águas”, a PNRH determinou dispositivos para a administração dos recursos hídricos de comando federal e formou o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH), constituído pela Agência Nacional de Águas (ANA). Data muito importante para se dá um maior enfoque sobre a água em um evento como o COBEAI, que aborda a educação ambiental como pilar das suas discussões.

A temática central do 3º COBEAI (2017) foi: “Meio Ambiente e Responsabilidade Social” revelando o olhar integrativo e conjuntivo necessário para o desenvolvimento das estratégias de enfrentamento dos problemas socioambientais. O tema proposto pelo evento neste ano foi sugestivo a integração da água e a comemoração da PNRH, porém, de 228 trabalhos publicados, apenas 16 abordaram, número pequeno diante da relevância do tema para os seres humanos, meio ambiente e para a política nacional do Brasil.

Diante dos dados, foi elaborado um portfólio dos 13 trabalhos selecionados do grupo temático 1, contendo títulos, autores, o ano de publicação dos anais e a descrição/objetivos. Optou-se na criação de um portfólio, pois este consiste na apresentação documentada das informações adquiridas, além de escolher e classificar indicadores, a sua construção seguiu o modelo utilizado por Menezes *et al* (2018, p. 22046). Essa estruturação se deu da filtragem dos títulos, palavras-chaves e da leitura dos resumos (Quadro 2).

Quadro 2 – Publicações voltadas a Minimização de Impactos e Uso Inadequado da Água através da Educação Ambiental no Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar entre 2015 e 2018.

TÍTULO	AUTORES	ANO	DESCRIÇÃO/OBJETIVOS
A visão da água para as crianças do Ensino Infantil em Escola Pública do Sertão Pernambucano.	Fernandes et al.	2015	Sensibilizar os alunos sobre a disponibilidade de água e a necessidade de mudanças de hábitos diários na escola e em casa.
Água e desenvolvimento sustentável nas Escolas Públicas do vale do São Francisco.	Silva & Ramos.	2015	Apresentar uma análise das principais ações de Educação Ambiental desenvolvidas pelo programa Escola Verde. Aplicando-se questionários junto aos professores das escolas visitadas pelo projeto, a fim de obter as percepções dos mesmos sobre a problemática da saúde ambiental, e suas necessidades e expectativas com relação a Educação Ambiental.
Reaproveitamento de água servida.	Souza et al.	2015	Desenvolver no alunado e a todos envolvidos no projeto uma postura crítica acerca da importância da água e os prejuízos provocados pelo seu desperdício. Sensibilizando para uma efetiva mudança de hábito e mais a diante desenvolver métodos de reaproveitamento de água, que fossem de baixo custo, construindo conhecimento a partir de pesquisa e experimentação.
Educação ambiental em uma escola do campo parceira do Pibid: trabalhando as doenças de veiculação hídrica.	Santos et al.	2015	Possibilitar a problematização contextualizada sobre doenças de veiculação hídrica no contexto local, bolsistas do subprojeto interdisciplinar de Educação Ambiental do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid realizaram, em uma escola do campo, uma experiência que consistiu no desenvolvimento de ações relacionadas aos problemas socioambientais vinculados à forma como a comunidade trata a água.
O problema da água nas Escolas Públicas do vale do São Francisco: o desafio da saúde ambiental.	Rocha et al.	2015	Revelar uma situação preocupante com relação à disponibilização e qualidade da água disponibilizada para consumo de alunos e professores. Apontar a grande problemática com a água, em forma de vazamentos em torneira, caixa d'água quebrada, bebedouros danificados, faltas de água na rede e consumo da água in natura

			direta da torneira. E, principalmente, proporcionar o conhecimento a fim de possibilitar uma mobilização de todos, sobretudo dos poderes públicos, para a resolução dos problemas nas escolas.
Rio São Francisco: perspectivas sobre qualidade e uso da água por alunos de escolas ribeirinhas de Petrolina, Pe.	Oliveira et al.	2015	Realizar um diálogo participativo quanto à qualidade e uso da água pela comunidade escolar e o uso correto e a conservação dos recursos hídricos na escola Municipal Santo Antônio, Ilha do Massangano, Petrolina-Pe.
Educação ambiental: uma experiência com crianças do Ensino Fundamental sobre a Bacia do Rio das Velhas.	Silva & Barbosa.	2016	Realizar ações de Educação Ambiental junto a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Belo Horizonte com o intuito de compreender o conceito de Bacia Hidrográfica e refletir sobre a gestão hídrica do município (pertencente à Bacia do Rio das Velhas).
O uso racional da água em escolas de Ensino Fundamental.	Pacheco et al.	2017	Promover pesquisa sobre uso racional da água e realizar ações de conscientização entre crianças e adolescentes na idade escolar, visando consolidar as práticas de uso racional deste recurso natural.
Projeto de racionalização do uso da água em um estabelecimento comercial no município de Seabra-BA como instrumento de Educação Ambiental: um estudo de caso da pousada campestre.	Neta et al.	2017	Foi realizado com o intuito de racionalizar o uso da água na pousada campestre através da adoção de medidas de redução do consumo e a promoção da Educação Ambiental nos seus funcionários.
A Educação Ambiental (EA) como estratégia para a conscientização sobre o uso da água em espaço escolar da região amazônica.	Oliveira et al.	2017	Produzir conhecimento a fim de potencializar a conscientização de discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Campus Manaus centro (cmc), sobre o uso adequado da água, utilizando a educação ambiental (EA) como instrumento gerador de saberes ambientais.
Educação Hidroambiental: a importância da mata			Desenvolveu um trabalho de Educação Hidroambiental nas escolas do Município de Xique-Xique – Bahia, com o objetivo de

ciliar para o Rio São Francisco no limite do Município de Xique-Xique-Ba.	Nascimento et al	2017	levar informação e conhecimento aos estudantes sobre a importância da proteção das matas ciliares, tanto para a manutenção do rio e qualidades das águas, quanto para a sobrevivência dessa população que depende do rio. Além do uso de suas águas de maneira direta, o município possui uma grande quantidade de pescadores que dependem do mesmo para o seu sustento e de suas famílias.
Educação ambiental na escola: estudo de caso sobre o uso da água e dos resíduos sólidos.	Silva et al.	2018	Desenvolver uma nova percepção dos alunos acerca de suas ações ambientais, para que analisem e desenvolvam projetos que contribuam para a preservação ambiental na sua comunidade escolar e em suas ações como cidadão no cotidiano.
Educação ambiental no Ensino Superior: técnicas e experiências envolvendo o monitoramento ambiental de recursos hídricos	Rocha et al.	2018	Foi desenvolvido empiricamente a Educação Ambiental no Ensino Superior através da utilização de técnicas de monitoramento ambiental, bem como, desenvolver a consciência ambiental, o pensamento científico e o senso crítico nos discentes através do monitoramento ambiental.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Os 13 trabalhos apontados no portfólio mencionam a educação ambiental sendo a veiculadora no processo de difusão do conhecimento a favor da água, principalmente em espaços formais da rede básica, bem como em Ensino Superior.

Dentre os trabalhos citados no portfólio, fez-se um levantamento do bioma de cada cidade que foi desenvolvida a pesquisa, uma vez que, para o equilíbrio vital desses ambientes é essencial a presença da água, reafirmando a importância de se preservar os corpos hídricos. Das 13 publicações, seis foram em região exclusivamente de Caatinga, porém, apresentaram mais três que faziam zona de transição com biomas de Mata Atlântica (2) e Cerrado (1). Também foi verificado duas regiões com zona de transição entre Cerrado e Mata Atlântica, uma exclusivamente Mata Atlântica e por fim uma exclusivamente de região Amazônia. Todos buscaram desenvolver conscientização, racionalização, preservação e sensibilização da água e do meio ambiente.

A maioria dos trabalhos foram desenvolvidos no bioma Caatinga e isso pode ser justificado, tanto pelo local de realização dos eventos, como também, por a Caatinga, ocupar cerca de 11% do território nacional, sendo o quarto maior bioma do Brasil, onde abrange todos

os estados da região Nordeste. Esta região possui o clima semiárido – quente e seco, possui aridez sazonal com poucas chuvas, ocorrendo precipitações eventuais no verão e no outono, como consequência apresenta escassez hídrica. Em caso de escassez hídrica a Lei 9.433, de 08 de janeiro de 1997 aborda no art. 1º, parágrafo III, que, em situação de escassez, o uso prioritário dos recursos hídricos é o consumo humano e a dessedentação de animais.

Porém, partindo do princípio de que a Caatinga, possui particularidades quanto ao clima (má distribuição das chuvas), os problemas vão além, por exemplo, distribuição “política” do recursos hídricos, e a contaminação antrópica, ambas surgem no processo de redução do acesso dessa água pelos cidadãos nordestinos, Ribeiro (2008, p. 17), afirma que “a água é fonte de conflitos porque sua distribuição natural não corresponde à sua distribuição política”. Segundo Ferreira *et al* (2003/2004) em um estudo realizado sobre o levantamento das reais condições da água do Brasil, eles afirmam que no Nordeste, “a escassez da água também é intrinsecamente ligada à contaminação, pois a qualidade da água que é consumida pela população continua não apresentando segurança na saúde”.

Desse modo, nota-se a necessidade de desenvolver pesquisas mitigatórias que proporcionem a preservação e conservação da água como elemento primordial a vida. A educação ambiental entra como aliada neste processo de minimização, preservação, qualidade de vida, redução de impactos e conscientização de políticas públicas, Segundo Costa & Ribeiro (2019, p.1049) “a educação ambiental torna-se um instrumento fundamental, pois, deve representar o interesse e os anseios da comunidade, consolidando o caráter reflexivo e crítico da realidade que deve ser amplamente discutida”.

Os demais trabalhos não citados neste portfólio, trazem como tema da sua pesquisa, percepção e diagnóstico ambiental (temática 2), como também trabalhos voltados avaliação, caracterização ambiental e qualidade da água (temática 3). Esses não foram discutidos, pois, não possuem a proposta acerca da Educação Ambiental como redutora de ações negativas tanto nos espaços formais como os não-formais, sendo este o objeto de estudo.

Os grupos temáticos 2 e 3, mesmo não sendo discutidos nesta pesquisa, trazem alta relevância para o mundo científico, uma vez que, são eles que dão embasamento teórico para qualquer projeto de educação ambiental. Os dados levantados em um artigo de avaliação de cunho técnico mostram as reais condições quantitativas de um meio, assim como trabalhos de diagnóstico e percepção ambiental, trazem geralmente informações qualitativas, porém, ambas demonstram de forma sistematizada, ideias pertinentes que possibilitarão outros estudos a serem realizados.

Como exemplo, o trabalho publicado no anais do COBEAI do ano 2015 realizado por Gomes *et al* (2015), mostra essa quantificação de dados, ou seja, trata da avaliação de metais pesados em água, usada para irrigação de hortaliças em Antônio Gonçalves-Ba, que teve por objetivo avaliar a presença dos metais pesados Cd, Al, Hg, Cu, Pb, no rio Água Branca, na região de Antônio Gonçalves (BA), no qual verificou que apenas o Al^{3+} apresentou valores acima do limite recomendado pela legislação para a água de irrigação de hortaliça. A presença do Al^{3+} , sinaliza que há uma necessidade de se continuar realizando um trabalho, principalmente que conscientize a população e empresários nesta região, buscando investigar a origem e possíveis consequências.

Dentre os 38 trabalhos enquadrados como temática 2 e 3, houveram premiações durante o evento, são eles: Insetos aquáticos como bioindicadores da qualidade da água de um ambiente lótico (Riacho do Alegre, Caetité - Bahia); Química Ambiental no contexto da educação do campo: tratando água nos territórios do sertão produtivo baiano e velho chico com sementes de Moringa Oleífera Lam; e proximidade do curso de água influencia a fisionomia e diversidade de plantas lenhosas em um semiárido tropical? A premiação durante um evento científico mostra o quanto os pesquisadores conseguiram desenvolver e abordar de forma relevante e positiva o tema proposto. Dentre os trabalhos abordando a água e a Educação Ambiental, não houve premiação.

Mesmo diante da importância dos demais grupos temáticos, a intenção central deste trabalho, é instigar à importância de se trabalhar a água pela Educação Ambiental, já que esta é prevista na Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Independente dos espaços que se desenvolve esse tipo de atividade, acaba alcançando um número muito grande de pessoas, proporcionando atitudes conscientes. A PNEA traz no Art. 2º que a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Dentro da perspectiva da PNEA no parágrafo 2º, verificou-se no portfólio os trabalhos desenvolvidos em espaços formais e não formais. Os resultados mostraram, que apenas 1 (um) trabalho no ano de 2017 foi publicado nos anais do evento abordando o tema em espaços não formais, os demais foram em espaços formais, esses dados chamam a atenção, uma vez que, os espaços não formais tem uma grande influência no processo de difusão do conhecimento.

Gohn (2006, p. 30) afirma que, os espaços não formais preparam as pessoas a se modificarem em indivíduos que coabitem com outros indivíduos, no mesmo espaço. As atividades nestes ambientes, são desenvolvidas principalmente por grupos que buscam a

minimização das desigualdades sociais, lacunas deixadas pela falta de acesso ao espaço formal, ou uma formação precária. Ainda segundo Gohn (2006, p. 30) “A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.” Nesta perspectiva, a educação ambiental em conjunto tanto dos espaços formais como os não-formais acabam atuando de forma positiva, levando informação que venham a reduzir impactos nos recursos naturais, uma vez que buscou promover a conscientização e sensibilização do indivíduo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A água por ser essencial a sobrevivência dos seres vivos e por participar da manutenção do planeta, possui uma alta relevância no mundo científico. Porém, esta não é devidamente cuidada, a Educação Ambiental surge no processo de intervenção da qualidade ambiental, e como consequência deste recurso natural. A educação ambiental a favor dos recursos hídricos foi evidenciada nesta pesquisa, e mostrou a quantificação de trabalhos publicados durante 4 anos do Congresso Brasileiro de Educação Ambiental Interdisciplinar presentes nos anais. Porém, foi destacado que poucos foram realizados no período de 2015 a 2018. Entende-se que existem diversos eventos exclusivamente sobre a água no Brasil, e talvez por essa razão a redução nas publicações neste evento.

Porém, devida a importância da água diante dos dados adquiridos surge a necessidade de intervenção, quanto a incitação de pesquisas cujo o resultado final seja a difusão do conhecimento como também publicações, na intenção de sensibilização e conscientização da população, a rever suas atitudes diante da natureza e em especial aos recursos hídricos.

O presente estudo também evidenciou, que a maior parte dos trabalhos envolvendo a água e a Educação Ambiental foram realizados no bioma Caatinga, sendo um dado importante, ou seja, os recursos hídricos nestas regiões, são dados como escassos tanto pela distribuição, quanto pela contaminação destes, evidenciando assim, uma importância nestas regiões por parte de alguns pesquisadores, afim de promover mais conscientização deste líquido, já que possui uma deficiência no acesso. Portanto, o COBEAI passa a contribuir no processo de intervenção e proteção da qualidade da água, por meio da divulgação e difusão do conhecimento, uma vez que, possibilitou o acesso desta temática ao público no modo geral, e não somente ao mundo científico.

Por fim, os trabalhos que abordaram o tema água e a Educação Ambiental a favor da conscientização e difusão do conhecimento, foram desenvolvidos com exceção de um, em

espaços formais, mesmo diante da importância dos espaços não formais. Além dos trabalhos desenvolvidos com cunho educacional, foi observado publicações de trabalhos abordando a água voltados à percepção e diagnóstico ambiental e avaliação e caracterização ambiental e qualidade da água.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, N. C. C.; SANTOS JUNIOR, C. F.; NUNES, A.; LIZ, M. S. M. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol.100 n. 255, 2019. 481-500 p.

BRASIL. **Resolução CONAMA** N° 357/2005. Data da legislação: 17/03/2005. Publicação no DOU N° 053, de 18/03/2005, págs. 58-63. Complementada pela Resolução n° 393, de 2009. Alterada pelas Resoluções n° 370, de 2006, n° 397, de 2008, n° 410, de 2009, e n° 430, de 2011.

CORCORAN, E., C. NELLEMAN, E. BAKER, R. BOS, D. OSBORN, H. SAVELLI. 2010. *Sick Water? The central role of wastewater management in sustainable development*. A Rapid Response Assessment. United Nations Environment Programme, 89 UN-HABITAT, GRID-Arendal. Disponível em: <https://gridarendalwebsiteslive.s3.amazonaws.com/production/documents/:s_document/208/original/SickWater_screen.pdf?1486721310>. Acesso em: 20 jun 2020.

COSTA, A. P. T. P. B.; RIBEIRO, A. M. V. B. Importância do Estudo da caatinga nas escolas públicas situadas em regiões de domínio desse Bioma. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, vol.13, n.45, 2019. 1043-1058 p.

FERNANDES, D. S.; OLIVEIRA, C. P. B.; ALMEIDA, E. D. S.; CAMPELO, M. J. A. A visão da água para as crianças do ensino infantil em escola pública do sertão pernambucano. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais** do 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 4º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar. Juazeiro–BA: Editora Franciscana, 2015. Disponível em: <<https://cobeai.escolaverde.org/site/2015/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

FERREIRA, A.; ASSIS, A. C.; MURTA, M. H.; CORBAN, K.; CARVALHO, J. C.; ENGEL, E.; LONGHI, M. S.; SILVA NETO, E. D.; LOPES, G. I. C. A.; GUITERIO, S. F. C.; SILVA, R. B.; STREIGHT, K. A. O Estado Real das Águas do Brasil 2003/2004. **Brasília: Defensoria da água**, 2003/2004. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Mae-Terra/O-ESTADO-REAL-DAS-aGUAS-DO-BRASIL-2003-2004/3/2242>>. Acesso em: 14 jun 2020.

Ferreira, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & sociedade*, n° 79, 2002. p.257-272. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Revista Penso, 2013. 256 p.

FRANÇA, P. A. R.; GUIMARÃES, M. G. V. A educação ambiental nas Escolas Municipais de Manaus (AM): um estudo de caso a partir da percepção dos discentes. **Revista Monografias Ambientais**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 3128-3138, 2014.

GARCIA, D. C. F.; GATTAZ, C. C.; GATTAZ, N. C. A Relevância do Título, do Resumo e de Palavras-chave para a Escrita de Artigos Científicos. Paraná: **Revista de Administração Contemporânea**. v. 23, n. 3, 2019.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002. 175 p.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, 2006. 27-38 p.

LACERDA, A. L., WEBER, C., PORTO, M. P., SILVA, R. A. A importância dos eventos científicos na formação acadêmica: estudantes de biblioteconomia. **Revista ACB: Biblioteconomia**, Florianópolis, v.13, n.1, 2008. 130-144 p.

LIMA, A. B. C. R.; BIZETO, L.; LOBO, D. A.; MOURA, C. Educação ambiental no ensino superior: técnicas e experiências envolvendo o monitoramento ambiental de recursos hídricos. In: RAMOS, Paulo Roberto; DAHMER, N. (Org). **Anais** do 4º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 7º Workshop

de Educação Ambiental Interdisciplinar. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2018. Disponível em: <<https://cobeai.escolaverde.org/site/2018/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

MENEZES, A. J. De S.; AMORIM, R. J. R.; OLIVEIRA, A. D. Bibliographic mapping, on technical training of young people of the field and its relationship with human ecology in the brazilian territory. **Revista International Journal of Development Research**, v. 8, 2018. 22042-22048 p.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Fundação Nacional de Saúde. **Manual de Saneamento**. 1 ed. Brasília: FNS/DEOPE, 2006. 408 p.

NASCIMENTO, J. B. CARVALHO, I. C.; OLIVEIRA, L. S.; DAMASCENO, O. S. Educação hidroambiental: importância da mata ciliar para o Rio São Francisco no limite do Município de Xique-Xique-Ba. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 6º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar**. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2017. Disponível em: <<https://cobeai.escolaverde.org/site/2017/anaiscobeai/sum%C3%A1rio.html>> Acesso em: 14 abr 2020.

NETA, A. M. S.; LIMA, I. S. M.; SOUZA, E. C.; OLIVEIRA, F. A.; OLIVEIRA, S. R. S.; NASCIMENTO, F. R. A. Projeto de racionalização do uso da água em um estabelecimento comercial no município de Seabra-Ba como instrumento de educação ambiental: um estudo de caso da pousada campestre. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 6º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar**. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2017. Disponível em: <<https://cobeai.escolaverde.org/site/2017/anaiscobeai/sum%C3%A1rio.html>> Acesso em: 14 abr 2020.

OLIVEIRA, C. M. **Avaliação dos Impactos Ambientais e Qualidade de Águas**. Dissertação. 2016. 94f. (Mestrado em Engenharia Ambiental). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, C. P. B.; FERNANDES, D. S.; SILVA, E. K. C.; ALMEIDA, E. D. S.; CAMPELO, M. J. A. Rio São Francisco: perspectivas sobre qualidade e uso da água por alunos de escolas ribeirinhas de Petrolina, Pe. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais do 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 4º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar**. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2015. Disponível em: < <https://cobeai.escolaverde.org/site/2015/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

OLIVEIRA, G. A.; OLIVEIRA, A. T.; SILVA, J. R. N. A educação ambiental (ea) como estratégia para a conscientização sobre o uso da água em espaço escolar da região amazônica. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 6º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar**. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2017. Disponível em: <<https://cobeai.escolaverde.org/site/2017/anaiscobeai/sum%C3%A1rio.html>> Acesso em: 14 abr 2020.

PACHECO, R. M.; BRITO, M. S. I.; PEREIRA, J. B. B.; ALVES, G. C. O uso racional da água em escolas de ensino fundamental. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 6º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar**. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2017. Disponível em: <<https://cobeai.escolaverde.org/site/2017/anaiscobeai/sum%C3%A1rio.htm>> Acesso em: 14 abr 2020.

RIBEIRO, W. C. **Geografia política da água**. São Paulo: Annablume, 2008. 162p.

ROCHA, G. D.; RAMOS, P. R.; PIRES, W. L.; SILVA, A. D. O problema da água nas escolas públicas do vale do São Francisco: o desafio da saúde ambiental. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais do 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 4º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar**. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2015. Disponível em: < <https://cobeai.escolaverde.org/site/2015/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

SANTOS, C. J.; BRANDÃO, M. S.; PEIXOTO, N. C. B.; SILVA, S. N. Educação ambiental em uma escola do campo parceira do Pibid: trabalhando as doenças de veiculação hídrica. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais do 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 4º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar**. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2015. Disponível em: < <https://cobeai.escolaverde.org/site/2015/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

SILVA, D. E.; LIMA, K. S.; XAVIER, R. G. Educação ambiental na escola: estudo de caso sobre o uso da água e dos resíduos sólidos. In: RAMOS, Paulo Roberto; DAHMER, N. (Org). **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 7º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar**.

Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2018. Disponível em: <<https://cobeai.escolaverde.org/site/2018/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

SILVA, J. R.; BARBOSA, G. S. Educação ambiental: uma experiência com crianças do ensino fundamental sobre a Bacia do Rio das Velhas. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais** do 2º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 5º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2016. Disponível em: <<https://cobeai.escolaverde.org/site/2016/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

SILVA, N.; RAMOS, P. R. Água e desenvolvimento sustentável nas escolas públicas do vale do São Francisco. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais** do 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 4º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2015. Disponível em: < <https://cobeai.escolaverde.org/site/2015/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

SOUZA, I. R.; CARVALHO, V. F.; LIMA, E. R. D.; RODRIGUES, M. F. B.; BEZERRA, I. M. B.; CUNHA, V. H. R. Reaproveitamento de água servida. In: RAMOS, P. R. (Org). **Anais** do 1º Congresso Brasileiro de Educação Ambiental e 4º Workshop de Educação Ambiental Interdisciplinar. Juazeiro – BA: Editora Franciscana, 2015. Disponível em: < <https://cobeai.escolaverde.org/site/2015/index.php/>> Acesso em: 14 abr 2020.

IMPACTOS DE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Alexsandro Alberto da Silva ¹
Monica Lopes Folena Araújo ²

RESUMO

A formação inicial de professores é tema de debate no campo da Educação. Uma vez que as experiências do cotidiano escolar parecem ser um fator limitante para este aspirante ao magistério se sentir mais preparado. Os saberes docentes estão permanentemente se (re) configurando, devido às tendências pedagógicas inovadoras, às novas metodologias e às orientações curriculares. Sabe-se que os componentes curriculares obrigatórios ligados aos saberes experienciais ainda não são suficientes. Para atender essa demanda nasce o PIBID, o qual tem o objetivo de ampliar as vivências dos estudantes de licenciaturas no chão das escolas, a fim de contribuir com a (re) criação espaço-tempo pedagógicos mais significativos a eles e aos atores envolvidos com o ato educativo, em uma perspectiva crítico-reflexiva das ações desenvolvidas. Este estudo visa analisar os impactos do PIBID Biologia na formação inicial na percepção dos professores coordenadores de área e supervisores das escolas-campo. Conforme a análise das entrevistas realizadas é possível ratificar o potencial formativo do programa para a (re) orientação epistemológica do quer fazer da práxis, tendo em vista ser um elemento fundante para a qualificação profissional do professor está alinhado a uma identidade docente vinculada às orientações e necessidades para o presente século. Além disso, foi possível propor uma nova sub categoria da qualificação docente, no âmbito do PIBID, como meio de produção acadêmica, pois a contínua relação bolsistas-coordenadores-supervisores traz à tona o verdadeiro papel do professor, refletir sua prática em uma relação indissociável teoria-prática, haja vista o vínculo entre escola-universidade.

Palavras-chave: Impactos do PIBID, Formação Inicial, Professores de Biologia.

INTRODUÇÃO

A formação de professores da educação brasileira vem evidenciando diversos entraves, tais como compreensão da relação entre os saberes docentes construídos ao longo da formação inicial e o contexto a que se vincula à sua prática profissional. O

¹ Mestrando do Curso em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Docente da Educação Básica Pública do Jaboatão dos Guararapes e do estado de Pernambuco, Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológica da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, alexbullom24@gmail.com;

² PhD em Educação, Docente da Graduação e Pós-graduação, Diretora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, monica.folena@gmail.com;

que, conseqüentemente, acarreta percursos formativos permeando a dicotomia teoria e prática. Sabe-se que as mudanças sócio culturais no modo de ser, fazer, conhecer e conviver, principalmente, oriundas da inovação científica e tecnológica, faz-se necessário reorientar a práxis pedagógica ao ressignificar o lugar do docente nesse cenário atual, bem como identificar as lacunas formativas dos profissionais da educação em exercício (DANTAS *et al.*, 2016).

Isso nos leva a pensar o modelo da formação continuada de professores, pois, segundo Barcelos e Vilanni (2006), é comum serem realizadas em um formato de atividades educativas prontas e por orientação dever-se-á reproduzi-las em sala de aula, como se todos os contextos fossem únicos nas instituições de ensino. Desconsiderar as especificidades da cultura escolar e de sua comunidade não possibilita que os conhecimentos construídos sejam com a atuação dos atores envolvidos. Outro ponto destacado por Cunha e Krasilchick (2000) é o não reconhecimento de que os professores têm muito a contribuir e não só a aprender quando se trata de formação continuada, visto que é no quer fazer que o (re) pensar sua ação criadora se realize em exercício e se construa no cotidiano escolar de forma constante e contínua.

A complexidade do saber fazer do professor, na perspectiva investigativa-reflexiva da ação (re) criativa é o caminho da profissionalização com vistas na qualidade do ensino para superar a pedagogia pauta na busca de resultados, evoluções quantitativas, enquanto motivos para o investimento na educação. a dissociação da realidade em que se apresenta (MALDANER, 2000).

Desta forma, os debates sobre a formação continuada dos professores na Educação Básica têm sido um grande desafio devido à deficiência da educação em nosso País (BORGES; DANTAS, 2015). E existem preocupações na área de formação de professores, evidenciadas no crescente interesse em pesquisas com formação inicial e continuada de professores (CUNHA; KRASILCHIK, 2000).

Para Dantas *et al.* (2016) as formações continuadas emergem da necessidade de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Sendo assim, Gatti (2008) elencou duas dimensões relacionadas à formação continuada: a primeira, restrita aos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação (ou após o ingresso no magistério), e a segunda, sendo as atividades vivenciadas pelo educador, principalmente, no chão da escola, uma vez que visam contribuir para o desenvolvimento profissional, contribuindo para a reflexão e reorientação de seu fazer pedagógico.

Encontra-se no campo do debate das pesquisas em Educação em Ciência que não há integração entre universidade e escolas, estudos teóricos e a prática docente (CUNHA; KRASILCHIK, 2000; LÜCK, 2009). Sendo, portanto, também uma das causas da formação de professores não ser significativa. Desse modo, é fundamental que os projetos das universidades alcancem o chão das escolas e, vice-versa, para o diálogo formativo seja mais profícuo e construtor de uma cultura libertadora e emancipada de homens e mulheres.

É certo que as investigações sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) traz riquíssimas contribuições as quais visam potencializar a formação inicial e continuada de professores do ensino básico e superior, a fim de formar professores e formadores mais preparados ao exercício da docência. Enquanto programa, iniciou-se O PIBID para abranger estudantes dos cursos de licenciaturas como professores da educação básica, onde vivenciara as atividades da escola-campo. Dessa forma, parece possibilitar a articulação entre a universidade e a escola, uma vez que esta também é produtora de saberes necessários a qualificação profissional e a produção acadêmica.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de acordo com a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010, financiou e idealizou o PIBID (BRASIL, 2010). Nessa investigação, é sabido que o programa iniciou suas ações em 2009 e oferta bolsas para todas as licenciaturas ofertadas da universidade até hoje, com intuito de enriquecer o saber-fazer da práxis envolvendo elementos fundantes da relação indissociável teoria-prática.

Santos, Soares e Scheid (2015) trouxe contribuições para a formação inicial e continuada de professores no ensino de Ciências/Biologia das escolas-campo, a saber: conhecimento da realidade inserida; planejamento e aplicação de várias modalidades didáticas com reflexões da relação teoria/prática; e na qualificação dos professores supervisores. No estudo de Santos (2016), evidenciou-se outros elementos formativos dos professores em exercício, como a renovação do interesse e desejo pela profissão, reorientações do quer fazer a prática docente, no sentido da identidade docente se constituir em um processo investigativo-reflexivo de sua própria atuação, ao trazer novas maneiras de oportunizar a construção de conhecimentos do educando.

É diante do apresentado que focamos o desenvolvimento dessa pesquisa para a formação inicial sob à ótica do professor supervisor e coordenador do programa, e nos perguntamos: Qual é a percepção dos professores coordenadores de área e supervisores,

da subárea Biologia, no que tange aos impactos do PIBID para a sua qualificação profissional? A seguir, define-se os objetivos de pesquisa.

Objetivo geral: Analisar impactos do PIBID Biologia na formação inicial na percepção dos orientadores e supervisores à docência. Objetivos específicos: 1 - Identificar as possíveis contribuições do PIBID na formação continuada dos supervisores e orientadores em relação ao trabalho coletivo desenvolvido, às aprendizagens possíveis, à apresentação de trabalho em eventos, à manipulação de instrumentos para a docência e à investigação educacional, à produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola; 2 – Compreender as possíveis contribuições do PIBID para os orientadores e supervisores do programa em relação às produções: didático-pedagógicas, bibliográficas, artístico-culturais, desportivas e lúdicas e técnicas, manutenção de infraestrutura³; 3 - Reconhecer se e como o PIBID Biologia contribui para o exercício da docência.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida tem abordagem qualitativa e método descritivo por buscar entender as visões dos participantes envolvidos com o PIBID⁴. Segundo Gil (2002), entende-se por pesquisa descritiva aquela visa caracterizar um fenômeno social e estabelecer a relação entre as variáveis apresentadas, o que em nosso campo de investigação se dá nos impactos desse programa para formação inicial de professores de uma universidade pública federal.

A definição do delineamento de estudo de caso foi devido focarmos no entendimento das práticas vivenciadas e seus impactos precisos, como descritos, nos objetivos específicos, sob a percepção de supervisores e coordenadores de área do PIBID Biologia (YIN, 2015). Esses atores sociais foram convidados a participar, totalizando sete membros do programa, apenas quatro decidiram e assinaram um Termo de Livre Esclarecimento e Consentimento para garantia do sigilo ético da pesquisa. Por

³ Os aspectos elencados fazem parte do relatório institucional que é enviado à CAPES todos os anos. Assim, baseamos a coleta de dados, em relação ao primeiro objetivo, levando em consideração as exigências da CAPES, enquanto agência de fomento do PIBID. A diferença é que, no relatório institucional, estes aspectos são elencados a partir de relatórios confeccionados pelos bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores do Programa.

⁴ Os resultados dessa pesquisa foram oriundos de um projeto de pesquisa desenvolvido entre os anos de 2017 e 2018, por meio de edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) de uma universidade pública federal do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/PIC).

isso, o profissional da coordenação está identificado pela letra A, e os da supervisão pelas letras B, C e D. Uma das pessoas da coordenação não participou por causa da falta de tempo possível diante da licença tirada. Todas as entrevistas dos professores supervisores foram feitas nas escolas-campos, enquanto a do coordenador em sem ambiente de trabalho na universidade.

A opção pelo instrumento entrevista para a coleta de dados se deu por ser considerada uma das modalidades de interação entre duas ou mais pessoas com um propósito diferente da mera conversação, pois nela se valoriza o uso da palavra, símbolo e signo devido ao seu valor para as relações comunicativas (FRASER; GONDIM, 2004).

Nesse sentido, foi utilizado um roteiro de entrevista composto por doze questões norteadoras (Tabela 1), passíveis de serem acrescentadas outras perguntas a depender da resposta apresentada pelo (a) entrevistado (a), de modo a alcançarmos os objetivos específicos delineados na pesquisa. As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro de 2017 a fevereiro de 2018 e áudio gravadas por meio de um aparelho celular, e, posteriormente, transcritas em sua totalidade.

Tabela 1: Questões da entrevista.

-
1. Sinalize as contribuições do PIBID no trabalho coletivo desenvolvido. Exemplifique.
 2. Sinalize as contribuições do PIBID para as aprendizagens possíveis no âmbito do PIBID.
 3. Houve contribuições do PIBID em relação à apresentação de trabalho em eventos? De que forma?
 4. Houve contribuições do PIBID quanto à manipulação de instrumentos para a docência e à investigação educacional? De que forma?
 5. Houve contribuições do PIBID para produção de conhecimento e saberes sobre docência e a escola? De que forma?
 6. Houve contribuições do PIBID em produções didático-pedagógicas? Como?
 7. Houve contribuições do PIBID em produções bibliográficas? Quais?
 8. Houve contribuições do PIBID em produções artístico-culturais? Quais?
 9. Houve contribuições do PIBID em produções desportivas? Como?
 10. Houve contribuições do PIBID em atividades lúdicas e técnicas? Quais?
 11. Houve contribuições do PIBID na manutenção de infraestrutura? Como?
 12. O PIBID contribuiu para sua formação e para melhor exercício da docência? Como?
-

Fonte: Os autores (2017).

Consoante Schraiber (1995), a gravação em áudio possibilita a ampliação da captação de elementos de comunicação de extrema importância, tais como pausas de reflexão, dúvidas ou entonação da voz, aprimorando assim a compreensão da narrativa que pretendemos analisar. Sobre a integridade das transcrições, Belei *et al.* (2008) orientaram realizar a análise dessa maneira, inclusive atentando para os comportamentos não-verbais, a entonação da voz e possíveis gestos que registramos.

A análise foi feita seguindo-se premissas da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), iniciando pela fase pré-exploratória do conteúdo das entrevistas. Depois, foi identificado as unidades de sentidos temáticos. E, por fim, os mecanismos de categorização e subcategorização, emergidas das falas pela quantidade de vezes que esses sentidos se apresentam, de onde procedeu a codificação das unidades de análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados foram organizados em três eixos temáticos. Primeiro, as contribuições do PIBID na formação inicial dos bolsistas em relação: ao trabalho coletivo desenvolvido, às aprendizagens possíveis, à apresentação de trabalho em eventos, à manipulação de instrumentos para a docência e à investigação educacional, à produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola. Segundo, as contribuições do PIBID na formação inicial dos bolsistas em relação às produções: didático-pedagógicas, bibliográficas, artístico-culturais, desportivas e lúdicas e técnicas, manutenção de infraestrutura e outras; Terceiro, a contribuição para a formação de professores melhor preparados para o exercício da docência.

Sobre o trabalho coletivo desenvolvido, evidenciou-se o seguinte:

[...] nós temos um trabalho coletivo, pois todo mundo acabou comprando essa ideia de que todos os coordenadores de área são responsáveis por todo o programa. Então, todas as decisões são tomadas coletivamente [...] (A).

Acho que o PIBID ajuda porque quando o trabalho é multidisciplinar os pibidianos se ajudam (B).

Primeiramente, os bolsistas chegaram na escola e todo o trabalho coletivo que chega com essa vontade, essa sede de realização, sempre traz algo positivo para a gente. Então, temos uma equipe, onde chegou a equipe do PIBID, trazendo uma proposta para fazer tudo de novo inovador. Então, eles viram coisas que passavam despercebidos por nós. E nos alertavam (C).

Com o PIBID, ficou mais fácil os trabalhos interdisciplinares (D).

Aqui fica claro a participação e a vivência de um processo coletivo de reflexão sobre as questões do cotidiano escolar, o que permite a construção de conhecimentos na práxis a partir do compromisso firmado entre os atores, o crescimento profissional e pessoal mútuo, baseado na interdisciplinaridade, como pontua Borges e Dantas (2015) discorre sobre a importância do trabalho colaborativo entre pibidianos, coordenadores e

supervisores, tendo foco na aprendizagem do estudante sob perspectivas formativas distintas. Santos, Soares e Scheid (2015) argumentam que essa interação possibilita a troca de saberes experienciais para um processo formativo pautado na pesquisa, enquanto princípio didático norteador, e na configuração do professor enquanto um pesquisador crítico-reflexivo de sua prática docente realizada no chão da escola.

As possíveis aprendizagens construídas para os entrevistados foram:

[...] trabalhar desta maneira coletiva faz a gente aprender muito com colegas de outras áreas. Porque ali estão os coordenadores de todas as áreas. [...] a gente já tentou fazer alguns trabalhos interdisciplinares [...] esse contato com o bolsista, com o aluno de graduação me alimenta [...] E outra aprendizagem que o PIBID me traz é a aprendizagem do contato com a escola pública, com a educação básica [...] Eu acho que é fundamental para um professor que atua na licenciatura não perder o vínculo com a educação básica (A).

[...] O que me ajudou nestes oito anos que eu estou como supervisora do PIBID é essa questão de agente se renovar. Por exemplo, a gente pode estar com todo o conteúdo, com toda a didática, mas quando a gente vem falar com os bolsistas em relação a técnicas inovadoras [...] E o aluno vê, por exemplo, como futuro professor que está em formação, essa relação entre o professor e o aluno da escola. A troca entre professores e bolsistas (B).

Principalmente a questão do trabalho em grupo, porque eu acho que quando a gente tem os pibidianos, a Coordenação Geral e os supervisores, ou se caminha de uma forma alinhada ou as coisas não acontecem (C).

É possível ver como é a prática cotidiana do professor (D).

As aprendizagens corroboram com Borges e Dantas (2015) as trocas de saberes entre os aprendizes ao magistério e os mais experientes. Com estes últimos, coordenador e supervisores cria um ambiente de formação contínua, tendo em vista retomar leituras teórico-metodológicas e refletir sua prática através da dialética amorosa e leitura de mundo freiriana em diversas situações e dificuldades do cotidiano da escola. Isso contribui com o desenvolvimento da autonomia formativa ao aprender uns com os outros. Conforme discorre Freire (1996, p.25): “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Tardif (2007) remete a necessidade da profissionalização docente se dá no quer fazer do exercício docente. Uma vez que a formação docente significativa deve traduzir as particularidades de cada contexto em atuação e atores sociais envolvidos. Dessa forma, encontramos relações desses trechos transcritos com categorias evidenciadas no

estudo de Santos (2016), ao compreender o PIBID enquanto espaços de estudos, espaço de fortalecimento profissional, motivação para mudança, qualificação da prática docente, mudanças efetivas nas práticas dos professores, apoio ao professor, melhorias na aprendizagem dos alunos a partir da adoção de novas práticas na escola e relações afetivas.

Tais relatos confirmam que o aprendizado é múltiplo, pois é na relação dialética colaborativa que os professores em formação inicial quanto o professor em exercício, bem como o aluno da escola trocam experiências, saberes e emoções, tornando esse vínculo permanente.

Quanto às produções, tem-se para a publicação de trabalhos o seguinte com a fala de A, os outros apontaram semelhante:

Contribui muito para apresentação de trabalhos em eventos porque já é uma condição nossa que o bolsista do PIBID apresente pelo menos em um evento [...] os bolsistas têm publicado também em outros eventos [...] (A).

Esse movimento de produção acadêmica, mostra que a universidade não é detentora da produção de saberes necessários ao fazer docente. E que a participação dos professores formador e orientador do licenciando bolsista é fundamental para haver uma estreita relação entre universidade e escola. Essa circulação entre os dois espaços possibilita eles conhecerem, conviverem, fazerem e serem aprendizes à docência que construirão perfis voltados às tendências pedagógicas e orientações curriculares atuais.

Araújo (2017, p. 80-81) atesta que no PIBID Biologia:

[...] os resumos e trabalhos apresentados em eventos ocorrem em parceria bolsista de iniciação à docência-professor da universidade-professor da escola e isso contradiz o movimento hegemônico da universidade ser produtora de conhecimento e a escola uma consumidora. As produções no âmbito do PIBID demonstram que o conhecimento pode e deve ser produzido na parceria universidade-escola.

Diante do exposto, é possível inferirmos que a produção de conhecimentos socializados em eventos acadêmicos, seria uma sub categoria não constatada no estudo de Santos (2016) e Santos, Soares e Scheid (2015), pois emergiu de vivências do contexto educacional, a qual chamaremos de meio de produção acadêmica, quando refletirmos sobre a formação de professores e o PIBID.

Assim, o envolvimento com o programa de iniciação à docência permite ao professor que formar os graduandos e os supervisores dos bolsistas se inquietarem com o processo de ensino e aprendizagem. Ao refletir sua atuação, recria a práxis educativa, por intermédio de compartilhamento de experiências, articulação e produção de saberes sobre a ciência escolar no chão da escola. Isso, seguramente, como indicam as falas acima, instiga esse educador em exercício participar da produção acadêmica entre universidade-escola e dar continuidade na pós-graduação.

As contribuições do PIBID no que tange à manipulação de instrumentos para a docência e à investigação educacional, tem-se que:

[...] eles vão para escola fazer a diagnose da mesma e a partir dessa diagnose vai poder saber o que há na escola [...] A partir daí eles planejam as ações. [...] E a investigação educacional acontece o tempo todo porque o bolsista do PIBID tem que publicar e socializar o que constrói [...] (A).

Teve quando os projetos que os bolsistas traziam, por exemplo, questionário, estou aplicando uma metodologia com determinado conteúdo. Aí vocês trazem questionário e entrevistas e a gente consegue visualizar que aquela atividade atingiu o objetivo e se o aluno compreendeu de fato a matéria repassada e mostra também o lado qualitativo e não somente o quantitativo (B).

Sim, com produção de sabão, jogos, atividades práticas de laboratório (C).

Houve sim. O PIBID aqui na ETE contribuía planejando junto com o professor as práticas de laboratório (D).

Essas falas mostram que a investigação precede as atividades que foram desenvolvidas pelos bolsistas, começando pela diagnose da escola, com questionário e entrevistas, a fim de planejar as ações pedagógicas como a oficina de produção de sabão e as práticas em laboratório. Libâneo (1994) e Luckesi (2002) ressaltam a importância da avaliação permanente das vivências formativas como instrumento de reinvenção dos caminhos para uma aprendizagem efetiva dos educandos. Com isso, entende-se que planejar e avaliar são processos do fazer docente que deve ocorrer indissociavelmente.

Para Santos, Soares e Scheid (2015) o PIBID é um programa de espaço-tempo incentivador da incorporação de novas metodologias nas aulas. Isso é devido a trocas de saberes, de modo crítico-reflexivo, durante a formação inicial necessário a construção da identidade docente desse futuro professor.

As produções didático-pedagógicas podem ser vistas abaixo:

Aí os nossos bolsistas fazem maquete, jogos lúdicos, Quiz, gincana, práticas de modos diferenciados para consolidar aquele conteúdo que foi trabalhado com os estudantes de forma teórica (A).

Sim, principalmente quando a gente faz monitoria e as monitorias trazem jogos, atividades lúdicas, dinâmicas, Quiz. Eu gosto muito do quiz dos meninos. Eu acho que contribui bastante (B).

Alguns jogos, alguns materiais para ficar na escola, a revitalização do laboratório de biologia (C).

Sim. Produziam os roteiros das aulas práticas de laboratório, também planejamento de aulas como intervenções, e projetos (D).

Constata-se diversos feitos nesse aspecto que oportunizam os graduandos praticas os aprendizados teóricos construídos na universidade. Sobre isso, corroboramos com Silva (2015, p. 255) quando explicita que:

A aprendizagem dos alunos é um processo em constante construção, e se faz necessário acessar a informação de formas diferentes, propiciando maneiras diversificadas de trabalhar o mesmo conteúdo com cada aluno, facilitando a interação entre eles, o que pela falta de recursos e as dificuldades de trabalho encontradas se torna difícil para o professor, mas que com o auxílio das bolsistas IDs tem se tornado mais fácil e prazeroso para todos.

Não obstante, é percebido, principalmente em C e D, a produção de práticas laboratoriais e de projetos, as quais promovem circuitos de aprendizagem ao educando da escola, como também o da universidade. A criatividade, ludicidade e colaboração ativa balizam esse quer fazer na prática pedagógica. Isso nos indica diferenças fundantes de como tem sido o formato dos estágios curriculares supervisionados, devido a esse diálogo contínuo entre o coordenador-pibidiano-supervisor.

Para Pimenta e Lima (2006), os estágios deveriam ser realizados com análise, avaliação e crítica sobre as intervenções (re) planejadas mediante o contexto vivido pelos licenciandos na escola. Esse modo de fazer o PIBID, através da leitura de mundo e pautada na ação-reflexão-ação, ratifica a necessidade de ampliar esse programa como uma política permanente da formação docente, tendo a tríade diagnose, *feedback* e reflexão argumentativa.

Quanto às produções bibliográficas todos afirmaram, exceto D:

Houve sim, além dos artigos publicados em eventos, temos alguns trabalhos publicados em periódicos. Sobre o nosso PIBID Biologia, especificamente, está saindo um livro do PIBID biologia agora [...] estamos lançando junto com esse livro, mais três livros: um sobre vivências, um sobre contextualização e interdisciplinaridade e o outro

que traz um acúmulo de trajetórias vivenciadas no PIBID ao longo desse. (A).

Tivemos alguns resumos publicados. Teve também o livro do PIBID que eu contribuí com alguma escrita (B).

Um dos pibidianos estava fazendo um resumo para congresso, mas também os resumos do SID (C).

As produções bibliográficas foram trabalhos para eventos, livros e artigos publicados em periódicos. Isso nos permite entender o impacto formativo do PIBID Biologia na qualificação acadêmica dos licenciandos, tanto no aprimoramento de ações da sala de aula quanto na melhoria dos currículos acadêmicos deles. Mais uma vez fica evidenciado que no contexto educacional o PIBID uma nova subcategoria para a categoria qualificação docente, não observado no estudo de Santos (2016), denominada de meio de produção acadêmica.

Em relação à produção artístico-cultural os entrevistados falaram o seguinte:

Houve, mas não muitas. A Biologia às vezes tem interdisciplinaridade com alguém da educação física como, por exemplo, uma gincana na escola, onde muitas vezes o artístico-cultural aparecia. Já teve um teatro sobre fotossíntese, onde os estudantes de educação física trabalharam as questões corporais e os da biologia trabalharam os conteúdos específicos da fotossíntese (A).

Quando participamos de algumas atividades da escola, de alguns eventos. (B).

[..] nessas oficinas sempre temos um produto final, por exemplo: um teatro, um documentário, dança, produção de material utilizando material reciclável (C).

Sim. Participaram de forma direta do evento da "Consciência Negra" (D).

Frente ao exposto, embora as produções artístico-culturais não sejam frequentes no PIBID Biologia, elas se associam com atividades da disciplina de Educação Física, eletivas, em oficinas e eventos da instituição de ensino. Santos (2016) argumenta que esses processos oriundos do programa de iniciação à docência promove a qualificação docente e traz repercussão à aprendizagem efetiva na prática para o professor e alunos.

Zabala (1998) deixa claro a necessidade da formação integral dos atores sociais do ato educativo, o que envolve aspectos cognitivos, socio afetivos e outros. Ademais a profissionalização docente preconiza esses elementos fundantes no currículo.

Sobre as produções desportivas os participantes disseram que:

Não recordo de nenhuma produção desportiva da biologia acho que se enquadra mais com pessoal da educação física. E, como eu falei, se a gente conseguir fazer uma atividade interdisciplinar (A).

Tá mais voltado para o pessoal da educação física. Mas os pedidos de outras áreas também contribuem, por exemplo, para os jogos internos ajuda na arbitragem, ajuda na organização, enfim, teve contribuição (B).

Os bolsistas do PIBID participaram apenas observando os jogos da escola. (C).

Sim. Participaram dos jogos internos da ETE (D).

As produções desportivas, de modo unânime se centram a área de Educação Física, mas com entraves a interdisciplinaridade, como fala A. Jantsch e Bianchetti (2011) dizem que a interdisciplinaridade não pode ser executada quando se centra em um único profissional, mas quando todos os atores da escola se somam em pensamentos e ações. Isso é comumente encontrado no espaço escolar devido à resistência do professor frente às rupturas paradigmáticas construídas em sua formação ou experiência primeira, tendo em vista a construção de novos horizontes de conhecimentos de natureza interdisciplinar.

Ao serem questionados acerca das produções lúdicas e técnicas, observa-se:

Nós acabamos trabalhando com muitos jogos como eu falei, já teve jogo com zoologia, Quiz de fotossíntese, têm muitas atividades com jogos (A).

Houve muitos jogos, por exemplo: jogo de genética para confecção de um boneco com várias características genéticas (C).

Sim. Atividades como jogos de memória, caça palavras e perguntas e resposta todos dentro do conteúdo trabalhado em sala (D).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, agora, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) orientam sobre o uso da ludicidade nas práticas educativas em todos os componentes curriculares. Nesse estudo se apresenta em jogos que tratam de conteúdos diversos, como a zoologia, a fotossíntese e a genética. Contudo, comumente, usado como avaliação do aprendizado de conteúdo. Quanto a isso, Soares (2013) ratifica a necessidade de inserção do lúdico no processo de ensino e aprendizagem, pois há diversão em ensinar e aprender, tendo em vista “a ludicidade quebra algumas barreiras de poder e aproxima aprendiz e mestre” (Idem, p. 184).

Pode-se inferir que a ludicidade se vincula as categorias de Santos (2016) melhorias para a aprendizagem dos alunos a partir da adoção de novas práticas na escola, apoio ao professor, a prática docente, espaço de estudos e motivação para a mudança. O que poderá promover engajamento e motivação com a construção dos saberes escolares

Para manutenção de infraestrutura, todos afirmaram sim, e espaços como laboratório, biblioteca, quadra esportiva, jardim e outros, como ilustra os trechos a seguir:

Houve a revitalização do laboratório (C).

Sim. Na manutenção de um jardim e de uma pequena horta de ervas medicinais (D).

Ao se referir ao laboratório, é de grande impacto para o aprendizado de uma ciência natural, como a Biologia, pois contribuirá para concepções da natureza da ciência mais adequadas ao desenvolvimento histórico dos conhecimentos. As aulas experimentais auxiliam o professor no entender sistematizado dos saberes pelos alunos, ao manusearem os equipamentos e materiais para explicar fenômenos macro ou microscópicos, pois estimula o raciocínio e desenvolvem habilidades outras quando desafiados em processos de investigação (BEREZUK; INADA, 2010).

Rosa, Rosa e Pacatti (2007) reforçam que aulas dessa natureza promovem uma maior participação ativa do aluno, pois aguça a curiosidade epistemológica necessária a criação do saber, atraindo os estudantes a pesquisar o objeto de conhecimento.

As contribuições do PIBID para a formação de professores melhor preparados ao exercício da docência, mostram-se da seguinte forma:

Já contribui muito para modificar a minha prática, contribui porque o contato com os meus bolsistas me faz ver outras coisas também, [...] além de trazer a realidade que permite que eu mantenha a minha aula, aqui na universidade, atualizada em relação ao que tá acontecendo na escola (A).

eu estava muito desestimulada, porque o trabalho em escola pública é difícil e árduo, então muitas vezes é injusto. Pois, a gente precisa de mais material, de mais apoio, condições. Além disso, alguns alunos são complicados devido, principalmente, ao contexto social que vivem. [...] Eu quero enfatizar em relação a ser uma professora pesquisadora e não apenas uma professora que volta, que vai transmitir, eu recebo do meu aluno (B).

Sim. Com o PIBID é possível realizar mais aulas práticas e lúdicas. E também aprendemos com os próprios alunos do PIBID. É uma troca de conhecimentos (D).

A partir dessas transcrições, infere-se o potencial formativo do PIBID na profissionalização e qualificação permanente de professores na construção de sua identidade, tanto para os bolsistas quanto para os supervisores e coordenadores do programa, tendo em vista as trocas de saberes experienciais da docência na prática.

Sobre isso, Borges e Dantas (2015) ratificam a urgência da aproximação entre universidade e escola, e o PIBID é um dos caminhos possíveis para (re) significar a dinâmica do cotidiano escolar. Essa relação é fundamental para a formação inicial e continuada dos atores sociais envolvidos com o programa enquanto meio de promover propostas diferenciadas de aprendizagens aos/as alunos/as, para além do uso único de livros didáticos, de práticas consolidadas e que se perpetuam sem resultados significativos ao desenvolvimento humano, pessoal e profissional (FRISON; LEITE; BARCELOS, 2017).

Entender a universidade como parceira e não lugar hegemônico de produção de saber acadêmico muda toda uma forma estrutural e organizacional do saber fazer a práxis pedagógica, pois, como bem evidenciado acima por meio do PIBID, a escola é meio de produção acadêmica, o que estimula a qualificação docente em uma perspectiva investigativa e crítica dos aspectos que norteiam o cotidiano escolar. Somente nesse movimento da práxis, de ação-reflexão-ação que se construirão as soluções para os problemas educacionais (BORGES; DANTAS, 2015).

Paralelo a isso, a formação é uma via de mão dupla, não alcança somente os licenciandos bolsistas, mas também os supervisores e coordenadores do PIBID em serviço, em uma diálogo constante e possibilidades de interação com outros campos do saber, quando se executam os projetos interdisciplinares (MORYAMA; PASSOS; ARRUDA, 2013; FRISON; LEITE; BARCELOS, 2017).

Com base no que foi dito acima nas transcrições acima é possível afirmar que nossos dados coadunam com o apresentado por Zeichner (2010), ao se referir sobre as vivências do PIBID enquanto criação de espaços híbridos formativos com professores estudantes de graduação, da Educação Básica e do Ensino Superior. E nessa relação de troca de conhecimentos teóricos e da prática profissional e acadêmica é que surgem novas maneiras do saber fazer a aprendizagem dos futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o PIBID Biologia traz impactos positivos não somente a formação dos bolsistas, mas também para as dos professores supervisores e coordenadores do programa. Mesmo diante dos grandes desafios que se apresentam para a permanência dele na atualidade, devido ao cenário sócio político-cultural, nas universidades e escolas públicas, a fim de garantir melhorias na qualidade do ensino. De modo que emergiu nesse estudo uma nova sub categoria da qualificação docente, categoria apresentada no estudo de Santos (2016), ao compreender o PIBID como meio de produção acadêmica.

É possível perceber que essa relação entre esses dois campos de produção de saberes docentes, desconfigura o formato tradicional da formação de professores ser centrada na Educação Superior, pois é necessário valorizar a corresponsabilidade desse ambientes para juntos construir caminhos possíveis em prol da formação da cidadania, com pessoas dotadas de autonomia, criticidade, dialogicidade e de transformar a realidade em que se inserem, uma vez que esse processo de aprendizado é permanente dada a incompletude de homens e mulheres e sua vocação ontológica em serem mais. Sobre essa utopia docente, deve-se a continuidade do exercício da docência em busca de qualificação profissional em uma relação indissociável teoria-prática, educador-educando, sociedade-mundo e outros.

Todo esse movimento da práxis escolar possibilita ao futuro professor compreensões das problemáticas cotidianas e promoverem em conjunto com os saberes experienciais dos professores supervisores/coordenadores ou mais experientes, ressignificar o ato educativo para alcançar aprendizados mais significativos e olhar o contexto sócio histórico-cultural é essencial para construir a cultura da docência no tocante em como se aprende e como se ensina.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ, ao PIBID Biologia da UFRPE, aos professores supervisores, coordenadores e bolsistas, e as escolas-campo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. F. A Educação Ambiental na formação de professores de Ciências e Biologia: ações do PIBID Biologia da UFRPE. In: SILVA, A. R.; et al. PIBID: reflexões teóricas e vivências formativas. Recife: Editora da UFRPE, 2017, p. 69-84.

BARCELOS, N, N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência e Educação**. (Bauru) [online], v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132006000100007&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – 2ª reimp., 1ª ed. São Paulo: **Edições 70**, 2011.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, n. 30, 2008, p. 187-199.
Disponível em:
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

BEREZUK, P. A.; INADA, P. Avaliação dos laboratórios de ciências e biologia das escolas públicas e particulares de Maringá, estado do Pará. **Acta Scientiarum. Human and social sciences**, v. 32, n. 2, p. 207-215, 2010.

BORGES, M. C.; DANTAS, S. M. Formação inicial e continuada no PIBID - interação entre professores e alunos da Educação Básica e Superior. In: OLIVEIRA JÚNIOR, A. P. de; ZEULLI E.; DANTAS, S. M. (Orgs.). **Interface entre teoria e prática na formação docente: reflexões sobre experiências no PIBID**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015, p. 175-194.

BRASIL. Portaria n. 260 de 30 de dezembro de 2010. **Dispõe sobre as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_No mas Gerais.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2017.

CUNHA, A. M. O.; KRASILCHIK, M. A formação continuada de professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. IN **Anais da REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23, set. 2000, Caxambu – MG. Educação não é privilégio: anais. Caxambu: NAPED, 2000. 1 cd.

DANTAS, F. K. da S.; FERNANDES, E. F.; SILVA, M. O.; SILVA, J. D. G. da Formação continuada de professores de Biologia em Iguatu/CE: concepções dos docentes sobre a relevância desses cursos. IN **Anais do III Congresso Nacional de Educação (III CONEDU)**, Natal - RN, editora Realize, 2016, 12 p. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID4882_15082016085003.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, 2004. Disponível em:

<www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000200004>.
Acesso em: 4 jun. 2017.

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

FRISON, L. M. B.; LEITE, V. C.; BARCELOS, C. S. R. Percurso de formação inicial e continuada: projetos interdisciplinares realizados no PIBID. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, 2017, p. 519-532. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/123/310>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2018.

GIL, A. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa. São Paulo: **Cortez**, 2002.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. Interdisciplinaridade – para além da filosofia do sujeito. IN JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 19 - 33.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: **Cortez**, 1994.

LÜCK, H. Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: **Vozes**, 2009.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: **Cortez**, 2002.

MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de Química. Ijuí: Editora **UNIJUÍ**, 2000.

MORYAMA, M; PASSOS, M.M; ARRUDA, S.M. Aprendizagem da Docência no PIBID-Biologia. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, p. 191-210, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38157>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica** - Revista do PPGEDUC - Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão - Programa de Pós-Graduação em Educação - Catalão-GO, v. 3, n. 3 e 4, 2006, p. 5-24. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

ROSA, C. W.; ROSA, A. B.; PECATTI, C. Atividades experimentais nas series iniciais: Relato de uma investigação. **Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias**, v.6, n. 2, p. 263-274, 2007.

SANTOS, M. Z. M. O PIBID e a formação continuada de professores de Ciências Biológicas: contribuições para a prática docente. **Dissertação (Mestrado)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Faculdade de Física, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Porto Alegre, 2016, 158 p. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6984/2/DIS_MARCIA_ZSCHORNACK_MARLOW_SANTOS_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

SANTOS, M. Z. M.; SOARES, B. M.; SCHEID, N. M. J. O PIBID e a formação de professores de ciências biológicas da URI, Santo Ângelo, Brasil. **Rev. Interações**, n. 39, 2015, p. 155-174. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/8729/6288>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SCHRAIBER, L. B. Pesquisa qualitativa em saúde: reflexões metodológicas do relato oral e produção de narrativas em estudo sobre a profissão médica. **Rev. Saúde Pública** [online], v. 29, n. 1, 1995, p. 63-74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n1/10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SILVA, C. A. da. As contribuições do PIBID para o aprendizado dos alunos. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 2, n. 2, p. 250-259, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/.../898/886>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas para o ensino de Química. Goiânia: **Kelps**, 2013.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: **Vozes**, 2007.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. – 5. ed. Porto Alegre: **Bookman**, 2015.

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

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Rev. Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p 479-504, 2010.

Integrando a aprendizagem Química aos novos letramentos digitais via aplicativo *Hand Lab*

Bianca Rodrigues Marques Peterle¹
Paulo Rogerio Garcez de Moura²
Ernesto Correa Ferreira³

RESUMO

Estabelecer relação entre os conteúdos Químicos e as vivências dos estudantes é uma maneira de conduzi-los a extrapolação de suas percepções. Ressignificar aspectos observáveis permite um ensino e uma aprendizagem química consolidado e fundamentado. Múltiplos conceitos podem ser incluídos, levando a transformações consideráveis nos entendimentos práticos e teóricos. O aplicativo *Hand Lab* foi concebido e produzido para proporcionar aos alunos a compreensão referente a interpretação química dos fenômenos, com uma metodologia que favorece o engajamento dos alunos pelas várias ofertas que proporciona: experimentos químicos com abordagem fenomenológica, onde os reagentes são produtos comuns do cotidiano; práticas experimentais seguidas de sistematização, com itens que demandam habilidades semelhantes àquelas desprendidas durante a prática virtual; distratores e descritores justificados, oportunizando um diálogo entre o usuário e as atividades apresentadas, possibilitando um aumento da confiabilidade no estudo em desenvolvimento. Transpor cenários escolares com os novos domínios virtuais, tem se apresentado como promissora fonte de recursos, e pode gerar a construção de um conhecimento potencialmente significativo. Os indicadores quantitativos obtidos na condução da pesquisa deram visibilidade a tais percepções: os pares pedagógicos que validaram o aplicativo *Hand Lab* afirmaram que os experimentos virtuais propostos atendem as competências pretendidas bem como os exercícios que o compõem, 100% dos entrevistados afirmaram que as questões possuem comandos claros, e 94% alegaram que tais questões estimularam a interpretação do conteúdo. Referente aos gabaritos que justificam os distratores, 90% dos alunos concordaram que tais explicações ajudaram na compreensão do conteúdo abordado.

Palavras-chave: Aplicativo, Ensino de química, Prática experimental virtual, Fenômenos observáveis.

INTRODUÇÃO

O processo de descoberta científica baseia-se, precisamente, no fato de exigir que o aluno saia de uma estrutura de ensino formatada e entre em uma outra de ampliação das suas condições valiosas de percepção e curiosidade frente ao inédito, que é indispensável

¹ Mestre Profissional em Química pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vila Velha – ES, biancarnp2@gmail.com

² Professor Doutor da Universidade Federal do Espírito Santo - ES, paulomoura.ufes@gmail.com

³ Professor Doutor do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vila Velha – ES, ernesto.ferreira@ifes.edu.br

para que se desenvolva a cognição. O objetivo primordial da educação é capacitar o indivíduo a dominar situações, a se engajar em atividades que possam promover o seu crescimento pessoal e encorajar a sua tomada de decisões. Toledo afirma que

As mudanças são rápidas, profundas e silenciosas. Elas assinalam descontinuidades e o aparecimento de novos paradigmas. A educação não fica imune às novas condições sociais. O processo de globalização aponta para novas possibilidades de estar no mundo e para novas formas de ensinar e aprender (TOLEDO, 2003, p.1).

A sensatez do professor se faz norteada pela compreensão de que os múltiplos recursos disponíveis no ciberespaço não bastam para garantir a construção da aprendizagem do seu aluno. Os meandros virtuais são repletos de hiperlinks que, por vezes, desviam o indivíduo do propósito pretendido. A aptidão de gerar seu próprio conhecimento precisa ser analisada de forma crítica e responsável. Essa criticidade precisa ser suscitada nos discentes pelo professor orientador/mediador, oferecendo contrapontos para as suas colocações, favorecendo um debate rico em ideias e conhecimento fundamentados, e não meros achismos infundados encontrados em plataformas virtuais.

Vivemos em uma época em que o estresse cognitivo se faz presente, já que os discentes se deparam um volume de informações desencontradas, o que os leva a constantes incertezas, sem construir definições, teorias, relações, associações coerentes com aquilo que se deseja aprender. Na atual sociedade do conhecimento, é preciso compreender que cognição não pressupõe informação. Segundo Gómez:

A saturação de informações gera dois efeitos aparentemente paradoxais, mas na verdade convergentes: a superinformação e a desinformação. Parece claro que o exagero de informações fragmentárias causa indigestão e dificilmente provoca o conhecimento estruturado e útil (GÓMEZ, 2015, p. 18).

A cada dia que passa notam-se as velozes mudanças no que tange o ensino e a aprendizagem, as incertezas do uso das tecnologias na sala de aula é uma delas. Faz-se premente utilizar os diversos recursos advindos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, TDICs, promovendo inovações ao universo escolar, uma vez que as tecnologias podem ser boas aliadas para o rendimento escolar e promovedoras do desenvolvimento múltiplas de competências e habilidades dos alunos. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani comentam que os alunos do século XXI, das chamadas geração Y e Z, aprendem por múltiplos canais de informação, utilizam várias ferramentas que dinamizam o aprendizado, querem poder instrumentalizar seu ensino com a tecnologia

que já utilizam para se comunicar e se relacionar com seus amigos (BACICH, TANZI NETO E TREVISANI, 2015, p.106). Delizoicov, Angotti e Pernambuco alegam que a relação entre ciência e tecnologia, aliada à forte presença desta no cotidiano das pessoas, já não pode ser ignorada no ensino de Ciências, e sua ausência aí é inadmissível (DELIZOICOV, ANGOTTI E PERNAMBUCO, 2018, p.51).

A experiência de ensinar e aprender precisa ser mais personalizada e significativa. A utilização de práticas relacionadas às vivências utilizando ferramentas digitais colabora para um outro tipo de relação com o conteúdo que se pretende alcançar. O ser humano tem a capacidade intrínseca de produzir significados, a habilidade de ampliá-los e estabelecer outras conexões, sejam elas simbólicas, empíricas, estéticas, éticas ou o que mais for produtor. Respeitando a diversidade inerente a cada sistema de conhecimento, o congruamento dos saberes, populares ou acadêmicos, pode levar a uma transformação do indivíduo, na sua perspectiva de aprendizagem e apropriação do papel como sujeito investigativo.

A forma pela qual os significados são adquiridos é um problema fundamental na maioria das teorias de aprendizagem. A sentença máxima de Ausubel (1968) afirma que: “o fator de influência mais importante na aprendizagem é o que o aluno já sabe. Considere-se isso, e se ensine conseqüentemente”. Quando seus elementos estão organizados em uma estrutura de forma que suas partes se inter-relacionam de modo não arbitrário (relação dialógica), o conhecimento se adquire de modo significativo (aprendizagem significativa).

As ideias dos alunos em relação às Ciências tendem a coincidir com suas experiências diárias. Conforme Ausubel (1968), a aprendizagem se processa quando a nova percepção se ancora em conceitos pré-existentes na estrutura cognitiva do indivíduo (subsunção), levando-o a ressignificar aquilo que já possuía (diferenciação progressiva). Essas pontes cognitivas atuam como elos entre o que o aluno já domina e aquilo que ele precisa se apropriar (reconciliação integrativa), o conhecimento fundamentado (compreensão).

Os desafios apresentados aos estudantes precisam ser instigantes, para que seja gerado uma compreensão na percepção das especificidades do fenômeno em curso. O uso dos recursos advindos das TDICs pode estimular os discentes, já que o público que ocupa os espaços escolares são maioria residente digital, e se valem de mecanismos semióticos presentes nos hipertextos para construir sua aprendizagem.

A figura 1 apresenta uma síntese da teoria ausubeliana discorrida.



Fig. 1: Síntese da teoria ausubeliana. (Fonte: a autora)

Contextualizar a Química não é promover uma ligação artificial entre o conhecimento e o cotidiano do aluno. Não é citar exemplos como ilustração ao final de algum conteúdo, mais do que contextualizar é propor situações problemáticas reais, buscar o conhecimento necessário para entendê-las e procurar solucioná-las. Para Lahera e Forteza (2006) há uma necessidade para superar conceitos errôneos sobre a realidade e construir modelos explicativos mais compreensivos, adequados às diversas realidades e ao seu nível de desenvolvimento. Nessa perspectiva, conforme Scrafi (2010) contextualizar consiste em realizar ações buscando estabelecer a analogia entre o conteúdo da educação formal ministrado em sala e o cotidiano do aluno ou de sua carreira, de maneira a facilitar o processo de ensino-aprendizagem pelo contato com o tema e o despertar do interesse pelo conhecimento com aproximações entre conceitos químicos e a vida do indivíduo.

O resultado da pesquisa foi a criação do aplicativo *Hand Lab*, gratuito, que apresenta experimentos químicos fenomenológicos sistematizados, com todos os distratores justificados e explicados. As práticas virtuais propostas no *software* permitem que o usuário manipule os materiais e reagentes à medida os fenômenos ocorrem na interface digital, de uma forma prática, levando-o a transpor suas concepções químicas prévias a um nível de percepção mais elaborada, conforme se reestruturam os conceitos estudados. O aplicativo elenca experimentos que encaminham o pensamento dos educandos para que possam abstrair suas associações.

A todo momento, as análises apresentadas no *Hand Lab* abordam exemplos pertinentes que estimulam o pensamento, levando os alunos a realizarem extrapolações

com mais frequência, prevendo reações e levantando hipóteses. Os ensaios selecionados também apresentam problemas associados a situações reais, com explicações químicas pertinentes, nas quais as abstrações são aplicáveis, para que possam analisar novas perspectivas, com a utilização de objetos e substâncias usuais.

O aplicativo *Hand Lab* considera as vivências individuais e os conhecimentos escolares, evidenciando como os saberes científicos e tecnológicos vêm interferindo no viés econômico, cultural e ambiental. Cada prática foi elaborada em torno de uma atividade do senso comum, para que assim possa introduzir conceitos científicos importantes, como matéria e energia, fundamentais para as análises, projetada para que cada experimento se desenvolva tanto sequencialmente como de forma isolada.

Cabe destacar que a Fenomenologia descreve os fenômenos singulares do cotidiano, a partir da percepção particular dos envolvidos na pesquisa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.520). Logo, a Fenomenologia não se trata de método ou estilo, mas uma ferramenta apropriada para investigação em Ciências, contando com a mediação do agente educativo (TAROZZI; MORTARI, 2010, p.9). A figura 2 ilustra a reflexão referente às concepções envolvidas na construção do aplicativo *Hand Lab*.

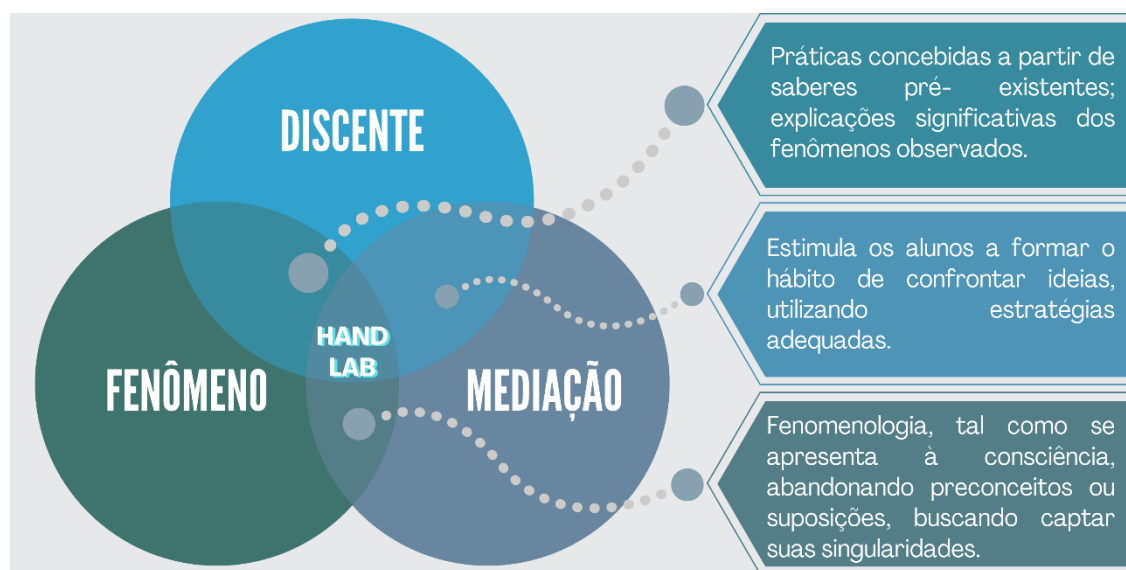


Fig. 2: Esquema das interações estruturantes do aplicativo *Han Lab*. (Fonte: a autora)

METODOLOGIA

O desenvolvimento do aplicativo *Hand Lab* foi realizado, como produto educacional de uma pesquisa de Mestrado, a partir de uma pesquisa-ação, partindo-se das observações vivenciadas em situações de sala de aula em uma abordagem qualitativa.

Herivelto Moreira propõe que “A pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA, 2006, p.91). O propósito mais amplo, da metodologia adotada, foi o de tentar resolver problemas do cotidiano e melhorar as práticas já existentes.

Ainda conforme Moreira, a pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio:

a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias [...]; b) de reunir métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência [...]; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema, que normalmente inibe a mudança e a inovação [...]; d) de melhorar a comunicação entre o professor praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras [...]; e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula [...] (MOREIRA, 2006, p. 92).

A pesquisa-ação como método reúne várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva. Flick (2009) delinea que de modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção do conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.

Para desenvolver o aplicativo *Hand Lab* foi necessário investigar, junto ao usuário final, as premissas do elaborador, para assim alcançar o produto pretendido. Foi desenvolvido um Mínimo Produto Viável (MPV, versão informatizada do app), com alguns experimentos.

O aplicativo *Hand Lab* foi validado junto a um grupo de professores de Ensino Fundamental, Médio e Superior, trazendo colaborações pertinentes ao público pretendido. O contato diário com seus alunos permite ao docente inferir a respeito das predileções do seu público. O educador que possui o hábito da prática reflexiva, reexamina rotineiramente suas escolhas metodológicas, avaliando, categorizando ações, habilidades e competências, permitindo correções para alcançar a compreensão do conteúdo proposto para o seu aluno. Suas contribuições auxiliaram nos ajustes estruturantes do aplicativo.

Para que pudesse contar com a participação dos alunos, o projeto foi submetido junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), recebendo o Parecer Consubstanciado de número 3.398.417. Os alunos que participaram da pesquisa pertenciam a instituições distintas, uma da rede pública, Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vila Velha – ES, Ifes-VV, e outra da rede privada de ensino, Centro Educacional Leonardo da Vinci (CELV), em Vitória no estado do Espírito Santo.

Na instituição pública, a metodologia adotada foi a Rotação das Estações, onde uma parte dos alunos realizou o experimento proposto na interface digital, enquanto a outra parte da turma efetuou o mesmo experimento, do aplicativo *Hand Lab*, no laboratório de Química seguido de sistematização impressa. Ao término das práticas os grupos trocaram de ambientes, e reiniciaram as experimentações nos ambientes opostos à primeira execução.

Na instituição privada a abordagem escolhida foi a aula expositiva com realização de sistematização impressa, para só depois fazer uso do aplicativo *Hand Lab*, com todos os recursos que ele oferece: prática fenomenológica virtual seguida por exercícios com distratores e descritores justificados.

Em ambas instituições os alunos responderam a um questionário referente à prática virtual realizada e participaram de uma roda de conversa, para explanarem sobre o momento vivenciado.

A pesquisa junto aos pares pedagógicos (professores e alunos), permitiu reformulações e adequações do produto pretendido, sempre que as considerações apresentadas forneciam indicativos para seus ajustes estruturantes. Assim as modificações que delinearão o processo de pesquisa para o desenvolvimento e construção do *Hand Lab* se encontram esquematizados na figura 3.



Fig. 3: Espiral de reflexão adotada na pesquisa-ação do desenvolvimento do *Hand Lab*. (Fonte: a autora)

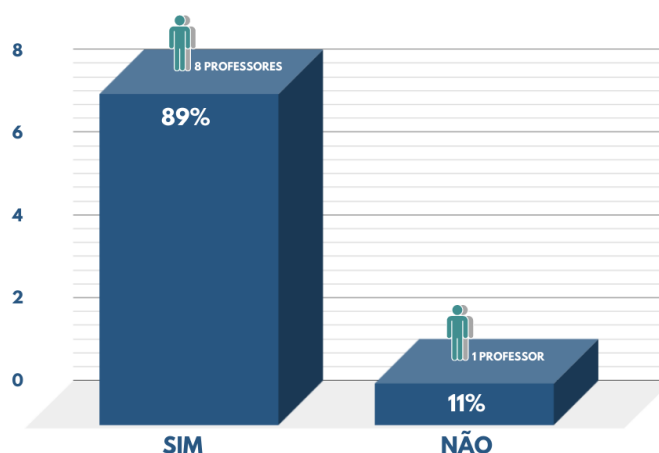
ESULTADOS E DISCUSSÃO

O olhar externo dos pares pedagógicos delinea o percurso adotado no desenvolvimento do instrumento pretendido. Flexibilizar as concepções junto aos usuários finais agrega ao *software* recursos almejados por um público mais amplo, do que aquele com o qual se está habituado a lidar. Cada apontamento, cada consideração permitiu ajustes estruturantes para o aplicativo *Hand Lab*.

Uma das perguntas presente no questionário de validação aplicado aos professores foi se os exercícios apresentados no aplicativo *Hand Lab* atendiam às competências pretendidas. O resultado obtido se encontra no gráfico 1:

Gráfico 1 – Análise das competências pretendidas com os exercícios

**OS EXERCÍCIOS APRESENTADOS ATENDEM ÀS
COMPETÊNCIAS PRETENDIDAS?**



Para os professores que adotam uma postura reflexiva sobre a sua prática e sobre o repertório cultural elencado, trabalhar por competências e habilidades agrega percepções aos alunos em uma dimensão que extrapola o conteúdo pretendido. Tal percepção se faz presente já que 89% dos professores consideraram que os exercícios atendem às competências pretendidas, como a competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas, conforme o Guia de Elaboração de Itens do MEC (Ministério da Educação) (BRASIL, 2010). Gómez afirma que “o projeto do currículo deve contemplar um conjunto de componentes que constituem as competências ou qualidades humanas básicas: conhecimentos, habilidades, emoções, atitudes e valores” (GÓMEZ, 2015, p.103).

Junto aos alunos, de ambas instituições, foi solicitado ao término da aplicação do MPV, que fizessem anotações referentes aos pontos positivos e negativos que perceberam no aplicativo *Hand Lab*. Os apontamentos feitos, por alguns discentes no Ifes-VV, foram disponibilizados no Quadro 1 a seguir para uma análise comparativa.

Quadro 1 – Pontos positivos e negativos do aplicativo *Hand Lab* segundo os alunos do Ifes-VV

ALUNOS	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
ALUNO 1	“Além de mostrar o fenômeno, ele explica o fenômeno através dos exercícios que vem em seguida.”	Não citou.

ALUNO 2	“O fato da colher não responder ao comando dependendo de onde é tocada, os faz pensar antes de agir, e isso é para refletir sobre qualquer coisa que fazem na interface virtual. Nem tudo faz sentido, e eles precisam pensar antes.”	“A ilustração que aparece na prática experimental é simples.”
ALUNO 3	“O aplicativo se apresenta simples e direto.”	Não citou.
ALUNO 4	“A medalha que recebeu no final o deixou gratificado por ter aprendido o conteúdo.”	“Alguns textos são longos.”
ALUNO 5	“A prática apresentada poder ser reproduzida em casa ou na escola, são materiais que todos podem ter acesso. Os outros reagentes analíticos não fazem parte da vida deles. Com isso eles podem perceber outros fenômenos com produtos comuns do dia a dia.”	Não citou.
ALUNO 6	“Os exercícios fazem uso do mesmo conteúdo, com fenômenos muito similares ao executado no experimento. Ajuda a fazer associação.”	“Não possui o ícone que permite retornar à tela anterior.”
ALUNO 7	“Exercícios com justificativas.”	“Os desenhos se apresentam simples e podem ser melhorados.”
ALUNO 8	“A prática ser seguida de sistematização, te leva direto para o exercício, enquanto aquilo que se observou no experimento ainda ser recente na memória. Fica mais fácil lembrar dos fenômenos, e associar com os exercícios.”	“O tempo do experimento não condiz com a realidade.”
ALUNO 9	“Para realizar o experimento eles são obrigados a ler o roteiro da prática que irão executar. Não é qualquer caminho que eles podem escolher, eles precisam pensar que existe uma lógica na condução da sequência: a vela precisa estar acesa, do contrário para que ele estaria lá. Não pode pegar no bojo da colher, não deve aceitar qualquer comando, pois na prática não é assim que se segura uma colher.”	“Não instala em qualquer aparelho androide.”
ALUNO 10	“O aplicativo é muito interessante e bastante educativo.”	“É um pouco confuso na hora de acender a vela e pegar os materiais.”

ALUNO 11	<p>“O quiz é muito legal e dinâmico. Consegui acertar todas as questões.”</p> <p>“As explicações após o erro é super legal pois acabamos entendendo o porquê de termos errado.”</p>	<p>“Poderia ter mais questões.”</p> <p>“Poderia ter níveis de dificuldade.”</p>
ALUNO 12	<p>“Eu achei ótima ideia esse aplicativo, é uma ideia interessante e educativo.”</p>	<p>“Adicionar o botão para voltar.”</p> <p>“Elaborar mais o desenho da animação.”</p>

Fonte: a autora (2019).

A associação entre os elementos semióticos no momento da leitura, feita pelos usuários finais, é o que se procura obter por parte do professor ao oferecer um determinado recurso, como ação metodológica de ensino e aprendizagem, contribuindo para o processo de atribuição de sentidos ao conteúdo pretendido. Os alunos 2, 4, 6 e 9 pontuaram sobre alguns recursos gráficos utilizados na interface do experimento testado, demonstrando que o letramento em codificação e classificatório fazem parte das suas habilidades de navegação em aplicativos. Os alunos 1, 4, 5, 6, 7, 8 e 11 ressaltaram a validade do aplicativo associando às suas percepções do conteúdo pretendido, bem como da importância da diagnose feita ao término do experimento como métrica do conhecimento desejado. Coscarelli (2016) resalta que a leitura dos elementos gráficos, de navegação e de modalidade é processada pelo leitor por meio de operações responsáveis por associá-los à construção de sentidos.

No segundo momento de validação com alunos, do aplicativo *Hand Lab* na instituição de ensino privada, CELV, ao término da roda de conversa, foi solicitado que os discentes fizessem anotações referentes aos pontos positivos e negativos que perceberam no *software*. Os apontamentos, por alguns realizados, foram disponibilizados no Quadro 2 a seguir, para uma análise comparativa.

Quadro 2 – Pontos positivos e negativos do aplicativo *Hand Lab* – CELV

ALUNOS	PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
ALUNO 1	<p>“O experimento auxiliou na resolução dos exercícios, pois era bem didático.”</p> <p>“Nos distratores havia explicações, o que nos fizeram compreender o erro.”</p> <p>“Podemos associar o experimento às perguntas.”</p> <p>“Apresenta-se melhor que o papel, pois há explicações nas resoluções.”</p>	<p>“Poucas perguntas.”</p> <p>“Por ser um aplicativo, e não um site, o uso do celular faria com que eu me dispersasse (nas redes sociais).”</p> <p>“Além de perguntas poderia ter textos explicativos sobre determinadas matérias.”</p>
ALUNO 2	<p>“As questões virtuais permitem que os erros sejam identificados imediatamente, além de possuírem um gabarito explicativo.”</p>	<p>“Os gabaritos virtuais não permitem a retirada de dúvidas, outras explicações podem ser encontradas na internet, nas etapas de resolução de problemas.”</p>
ALUNO 3	<p>“Os exercícios virtuais permitem uma visualização imediata da resposta, bem como sua explicação.”</p> <p>“Virtualmente, é possível ver as explicações das alternativas certas e dos distratores.”</p> <p>“No aplicativo é possível realizar o experimento. Assim, é possível entender melhor o que ocorre.”</p> <p>“Virtualmente você pode fazer as questões e checá-las no seu próprio tempo.”</p>	<p>“Não dá para ler novamente as instruções do experimento no aplicativo.”</p>
ALUNO 4	<p>“O aplicativo continha a justificativa dos distratores e do descritor, o que facilita o entendimento dos erros ou dos acertos.”</p> <p>“O aplicativo apresentou um experimento antes das questões, o que favoreceu a retomada do conhecimento prévio e sua associação com o conteúdo das perguntas.”</p>	<p>“As opções de resposta do aplicativo e da folha eram pouco semelhantes aumentando a chance de acerto.”</p>
ALUNO 5	<p>“Gabaritos com explicação.”</p> <p>“A experiência permite a aplicação do produto.”</p>	<p>“Poucas questões.”</p> <p>“Alternativas meio confusas.”</p>

	<p>“Os exercícios ajudam a fixar o conteúdo depois de presenciar a experiência.”</p> <p>“Mais prático que o papel.”</p>	
ALUNO 6	<p>“Maior envolvimento respondendo às perguntas dos celulares.”</p> <p>“A disponibilização do gabarito virtual explicando cada questão.”</p>	<p>“As questões no papel não te proporcionam um gabarito da questão, no aplicativo tem gabarito.”</p> <p>“As questões em papel, tem um baixíssimo envolvimento com a pessoa que está fazendo, torna algo um pouco chato, no aplicativo é mais interessante.”</p>
ALUNO 7	<p>“O aplicativo nos proporcionou as respostas, juntamente com a explicação do porquê estava correta. Além disso, se a pessoa marcasse a alternativa errada, aparecia uma explicação do porquê.”</p> <p>“No aplicativo pudemos testar/fazer o experimento.”</p>	<p>“A folha não possui explicação do porquê da resposta, o aplicativo tem resposta.”</p>
ALUNO 8	<p>“O aplicativo foi positivo por trazer maior mobilidade para o indivíduo, além de ser mais interessante e dinâmico. Enquanto o exercício na folha é maçante, a folha é grande, não garante assistência às respostas erradas e é fácil de perder.”</p>	<p>“Não possui.”</p>
ALUNO 9	<p>“Maior facilidade para chegar ao gabarito, uma vez que nos livros é necessário ver ao final dele checar.”</p> <p>“Boas explicações para as respostas corretas.”</p>	<p>“Para mim seria interessante, além das respostas corretas, conter nas incorretas justificativas (no exercício em papel).”</p>
ALUNO 10	<p>“O aplicativo possui descrições diretas e claras sobre a resolução correta.”</p> <p>“Descrição dos distratores facilitou a compreensão do porquê do equívoco.”</p> <p>“Enunciado claro e totalmente compreensível do aplicativo.”</p>	<p>“Exercícios do papel são menos dinâmicos.”</p> <p>“O papel não possibilita entender o porquê da resposta correta, ou o porquê da resposta incorreta.”</p>
ALUNO 11	<p>“No celular estimula velocidade/rapidez, pensando menos para responder.”</p>	<p>“No exercício em papel não tem o gabarito comentado.”</p>

ALUNO 12	<p>“Explicação das respostas erradas.”</p>	<p>“No exercício em papel não possui gabarito comentado, já o aplicativo possui.”</p>
ALUNO 13	<p>“Algo diferente que normalmente acaba estimulando o “jogador” a entreter-se melhor do que com exercícios no papel.”</p> <p>“Justificativa de respostas erradas e da correta, ajudando o jogador a entender melhor.”</p>	<p>“Como os jovens normalmente pulam a primeira página, seria bom para nós um aviso para lermos, para não pularmos.”</p>
ALUNO 14	<p>“Me estimulou a fazer mais exercícios no aplicativo.”</p> <p>“Utilizando algo do cotidiano.”</p>	<p>“Não possui.”</p>
ALUNO 15	<p>“Aplicativo bem explicativo.”</p> <p>“Experimento online compreensível e de fácil entendimento.”</p> <p>“Explicações de fácil entendimento.”</p>	<p>“Os exercícios do papel são cansativos e pouco dinâmicos. No aplicativo é mais interessante.”</p> <p>“Poucos exercícios.”</p>
ALUNO 16	<p>“Explicação rápida e fácil compreensão ao errar.”</p> <p>“Diferentemente da folha, saber quando errou antes da correção causa estimulação.”</p> <p>“Não gasta folha.”</p> <p>“Poder tentar de novo ao errar antes de passar para a próxima (pergunta).”</p> <p>“Facilidade de acesso.”</p>	<p>“Nothing” (nenhum).</p>
ALUNO 17	<p>“Explicar os distratores ajuda a entender melhor a matéria.”</p> <p>“Fazer os exercícios depois do experimento ajuda a visualizar a pergunta feita.”</p>	<p>“Podia ter mais perguntas.”</p>

Fonte: a autora (2019).

Os alunos do CELV, na sua grande maioria, ressaltaram a importância da sistematização do conhecimento, bem como a relevância da explicação dos distratores, para a melhor assimilação do conteúdo pretendido. Já os pontos negativos apontados pela maioria, tratavam dos exercícios presentes na lista impressa que lhes foi entregue, como a falta da justificativa do erro não os permite a compreensão imediata e da falta de

dinamismo da mesma. Conforme afirma Brasileiro e Silva (2015) o processo de design da simulação envolve várias etapas, com avaliações por meio de entrevistas com alunos, uso de aplicativos em sala de aula e inúmeras correções e redesenhos até alcançar uma versão final que consiga engajar os alunos e atingir os objetivos de aprendizagem.

Disponibilizar atividades que favorecem a construção de conceitos e o estímulo de funções psicomotoras, motivando o processo de aprendizagem, foi um dos elementos escolhidos para o desenvolvimento do aplicativo *Hand Lab*. Segundo Machado *et al.* (2011) interfaces muito elaboradas podem confundir o usuário ou chamar mais atenção para si do que para o foco principal proposto pelo aplicativo. Dessa forma uma interface menos poluída visualmente permite que o usuário se concentre no experimento.

De posse de todas as considerações verbais, não verbais e escritas, referentes ao aplicativo *Hand Lab*, foi realizada junto ao grupo de alunos, de ambas instituições, Ifes-VV e CELV, a aplicação do questionário de validação. Tal instrumento mensurou aspectos relevantes na concepção de aprendizagem Química que eles possuem no ciberespaço, bem como a percepção sobre como avaliaram a qualidade dos exercícios presentes no aplicativo *Hand Lab*.

Para melhor categorização, a análise foi dividida em sete itens, apresentados nos gráficos 2 (Ifes-VV) e 3 (CELV) a seguir:

Gráfico 2 – Análise das questões testadas no aplicativo Hand Lab Ifes-VV

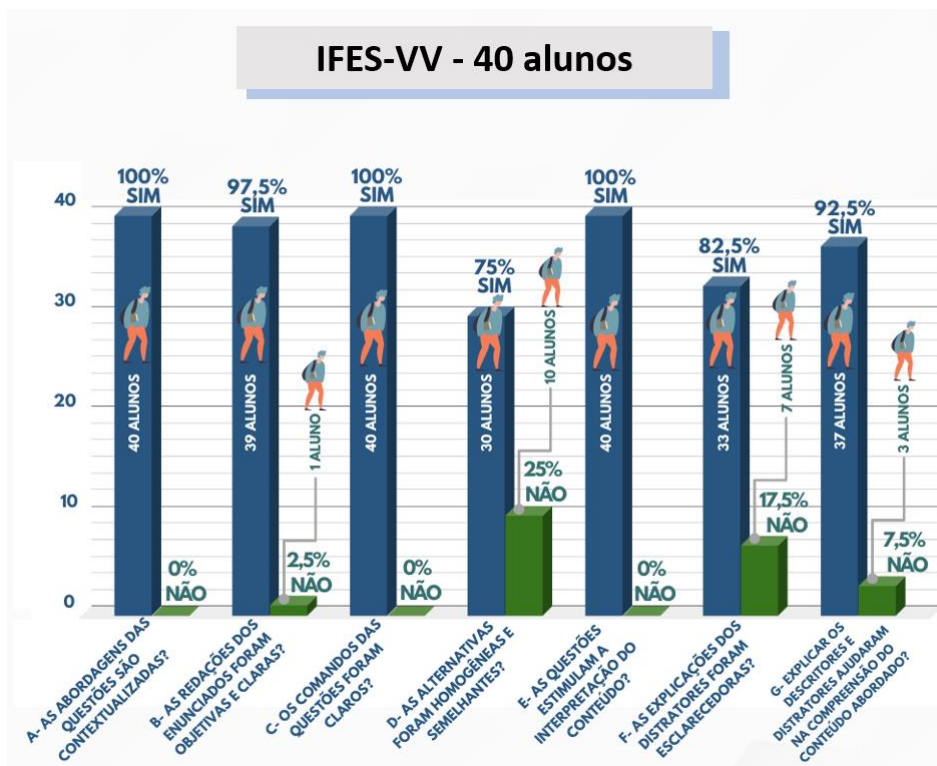


Gráfico 3 – Análise das questões testadas no aplicativo Hand Lab CELV



Sistematizar o conhecimento envolve elaboração de recursos variados para mobilizar um conjunto de estratégias cognitivas, objetivando-se a alcançar um determinado conhecimento em construção. A análise feita, referente aos exercícios subsequentes ao experimento proposto no *Hand Lab*, demonstrou que em ambas as escolas pesquisadas os alunos tiveram percepções semelhantes quanto aos itens discutidos referente aos exercícios, aprovando o formato adotado na elaboração das questões presentes no aplicativo proposto e validado, conforme os dados tratados.

A análise da compreensão referente aos conceitos aprendidos pelos alunos bem como suas relações, sempre foi um desafio para os professores, da mesma forma que a sua mensuração adequada (assertiva). A resolução dos exercícios configura-se uma etapa importante no desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos, já que permite aos discentes perceber de que forma a real mobilização do suposto conhecimento assimilado fora de fato apropriado, levando-os a raciocinar de forma independente e não apenas a reproduzir os conteúdos apresentados. Para os professores essa etapa possibilita a análise da metodologia adotada, tanto no ensino do seu conteúdo quanto na aprendizagem do seu aluno, podendo com isso buscar, sempre que for preciso, outros caminhos para a abordagem do assunto não aprendido a contento.

Para Dudeney, Hockly, Pegrum (2016) se as tecnologias digitais permitem uma maior customização da aprendizagem, elas também possibilitam – até mesmo exigem –

uma maior customização da avaliação. Almeida *et al.* (2014) destaca que sempre que houver dúvidas, deve-se procurar esclarecê-las, pois a dúvida não esclarecida pode se tornar um elemento dificultador no processo de aprendizagem.

Durante a aplicação do questionário no Ifes-VV, de imediato, os alunos pediram explicações sobre os termos distratores e descritores, sendo elucidados pela pesquisadora. No CELV os alunos fazem periodicamente simulados, para mensurar a assertividade referente às questões similares às aquelas utilizadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo habituados a fazer análise de texto base, alternativas plausíveis e implausíveis, dos distratores fortes e fracos, do paralelismo das respostas, do falseamento de informações pela inclusão de termos, entre outros aspectos comuns a tal exame.

Essa aproximação no ciberespaço agrega legitimidade à busca e obtenção do conhecimento pretendido por ambos, professore e aluno. Constatou-se que os gabaritos comentados e justificados no aplicativo *Hand Lab* propiciaram a formação de um pensamento mais crítico, devido a ampliação de sentido frente as opções de resposta, que por vezes não são exploradas em todo o seu potencial. Descritores e distratores, quando bem elaborados, agregam ao aprendizado ampliações repletas de intencionalidades, não apenas conjecturas às situações apresentadas nas respectivas sistematizações. Para Moreira e Caleffe (2006) a principal preocupação do pesquisador é com um entendimento da maneira pela qual o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo em que se encontra. Ainda segundo os autores

A pesquisa em pequena escala conduzida pelos professores, não proporcionará respostas definitivas para melhorar a escola, mas poderá ajudar a entender por que as coisas são como são, tornando o pesquisador melhor informado sobre as implicações de agir de determinadas maneiras e não de outras. (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 19).

Nessa busca pelas percepções de aprendizado e tentativa de alinhamento com os anseios do público alvo, os momentos da validação do aplicativo *Hand Lab*, em ambas instituições pesquisadas, em que se obteve algumas respostas àquilo que se precisava entender, contemplou a amplos aspectos almejados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nova forma de conceber os aspectos como ensino é ofertado não é mais uma abordagem apresentada por teorias educacionais; está agora sendo discutida pela grande

maioria dos docentes, que mesmo sem conhecer os letramentos digitais pertinentes ao ensino remoto, precisaram se reinventar, para conseguir levar aos seus alunos abordagens pedagógicas condizentes com as respectivas possibilidades e ferramentas que dispunham.

Promover a atenção do aprendente, estimular o seu engajamento pelo conteúdo pretendido e desenvolver a cognição almejada são algumas das demandas diárias de um professor. Garantir essa continuidade no ambiente virtual tem sido para muitos docentes uma busca, um reaprendizado da função. O acolhimento virtual requer olhares diferenciados, desde a metodologia adotada para abordar determinados conteúdos, passando pelo formato adequado de exercícios compatíveis com o universo em rede, sem perder o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, culminado com o processo avaliativo, pertinente a todo percurso feito, mesmo com o distanciamento físico.

Nessa perspectiva, o aplicativo *Hand Lab*, desenvolvido e validado junto aos pares pedagógicos (professores e alunos), mostrou-se eficiente àquilo que se propôs desde a sua concepção: ofertar um software com práticas químicas fenomenológicas, advindas das vivências dos aprendizes, reunindo em um único programa. O aplicativo apresenta situações autênticas de aprendizagem, reagentes e materiais próprios do cotidiano, e ressignifica conceitos com abordagens fundamentadas por sistematizações na interface virtual, onde os descritores e distratores se encontram justificados e explicados, levando o aprendente a alcançar estágios conceituais mais amplos. Tal afirmativa pode ser feita tomando como base os indicativos de aprovação obtidos na pesquisa com os pares pedagógicos.

Por fim, o aplicativo *Hand Lab* está disponível na *Play Store*, dos celulares, para download gratuito. Dessa forma esperamos contribuir para o engajamento dos alunos e dos professores na utilização de instrumentos pedagógicos desenvolvidos para o ambiente virtual, a fim de que se possa alcançar a compreensão química dos fenômenos abordados devidamente fundamentados.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Educational Psychology: a cognitive view**. 1. ed. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. ISBN 9788584290482.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Guia de elaboração e revisão de itens**. v. 1. Brasília: Inep, 2010.

BRASILEIRO, Lilian Borges; SILVA, Glenda Rodrigues da. Interatividade na ponta do mouse: simulações e laboratórios virtuais. *In*: MATEUS, Alfredo L. (org.), **Ensino de Química Mediado pelas TICs**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015. cap. 2, p. 41-66.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016. 192 p. ISBN 9788579341120.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A.; PERNAMBUCO, Marta M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. ISBN 978-85-249-2635-8.

DUDENEY, Gavin; HOKLY, N.; PEGRUN, M.. **Letramentos digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. ISBN 9788579340857.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. ISBN 9788536317113.

GÓMEZ, Angel. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015, 192 p. ISBN 9788584290239.

LAHERA, Jesus; FORTEZA, Ana. **Ciências físicas nos ensinos fundamental e médio modelos e exemplos**. Porto Alegre: Ed Artmed, 2006.

MACHADO, Liliane S. *et al.* Serious Games Baseados em realidade virtual para educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 254 – 262, 2011.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. ISBN 9788598271644.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCRAFI, S. H. F. Contextualização do ensino de química em uma escola militar. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 3, ago. 2010.

TAROZZI, M.; MORTARI, L. **Phenomenology and human science research today**. Charlottesville [Virginia]: Zeta Books, 2010.

TOLEDO, Francisco Soderó. **Texto e contexto da educação à distância**. Disponível em www.lo.unisal.br/nova/ead/textoecont.doc. Acesso em 05.12.2018.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NAS EDIÇÕES DO CONEDU 2014-2019

Cristiana Marinho da Costa ¹
Patrícia Amaral de Oliveira ²

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar o formato de formação docente sinalizado nos trabalhos do evento CONEDU, no recorte temporal de 2014-2019. A metodologia foi baseada em pesquisas bibliográficas, documentais, através do viés qualitativo com abordagem no “estado da arte”. A abordagem do tema vem sendo incentivada por vários pesquisadores, parte deles, tiveram forte influencia na produção desse trabalho, como: Goleman (2011), Bisqueira (2000), Casassus (2009), Vallés (2003), Gonsalves (2015). Os trabalhos evidenciaram um formato de formação docente pautado na autoconsciência, autoformação, técnicas não violentas de diálogos e escuta ativa, contextos teórico-metodológicos embasados em vieses mais humanísticos e menos racional. Destacando-se a carência do aprofundamento da temática na formação docente tanto na modalidade inicial, quanto na continuada e necessidade de inserção curricular em especial, nos cursos de licenciatura e pedagogia.

Palavras-chave: Educação emocional, Competências socioemocionais, Formação docente, Estado da arte.

¹ Mestra em Educação do Curso Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, cmcmarinhos@gmail.com;

² Especialista em Gestalt-terapia da Faculdade Escritor Osman Costa Lins - FACOL, am.patricia.o@mail.com;

INTRODUÇÃO

A educação emocional (EE) é uma temática que vem se intensificando nos últimos anos e que notadamente veio à tona no cenário atual de pandemia mundial em que se fez presente nos mais variados contextos educacionais, profissionais e sociais.

A EE consiste num processo de construção humana complexo e amplo que ocorre no decorrer da vida de forma integralizada tendo por objetivo o bem-estar subjetivo no âmbito individual e coletivo e as diversas redes emocionais que acompanham o indivíduo na esfera pessoal, profissional e planetária.

Assim como na EE, muito se tem falado também, nas competências socioemocionais que permite aos indivíduos habilidades para gerenciar, autorregular emoções numa proposta de empatia, espírito de equipe, solidariedade, resiliência, ética, cidadania. Valores esses tão desejáveis nas redes de relações e necessários nos dias atuais.

Autores como Goleman (2011), Bisqueira (2000), Casassus (2009), Vallés (2003), Gonsalves (2015), endossam a relevância da inserção da temática na formação de professores, destacando os reflexos de uma abordagem socioemocional sobre o cotidiano escolar e a produção curricular.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final de 2017 veio como um reforço do compromisso educacional com o desenvolvimento integral dos estudantes. A BNCC traz pilares essenciais que vai desde a Educação Básica até o Ensino Médio. Dentre elas estão dez competências gerais que tem por premissas a articulação da construção de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e habilidades e a formação valores e atitudes.

Inclusive essas competências passarão a partir desse ano, a serem incluídas nos currículos das escolas brasileiras através das novas diretrizes de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas deverão ser ensinadas, praticadas e estimuladas nas instituições escolares, pois a escola com seu papel de formação integral não deve apenas se limitar as habilidades cognitivas.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem das competências socioemocionais, destaca-se que o desenvolvimento dessas habilidades refere-se, em primeira instância, ao docente, visto que ele será o mediador por esse estudo e que necessitará preparar-se profissionalmente para atuar e vivenciar essas competências em sua práxis educacional.

Nessa perspectiva, o referido trabalho se justifica na importância do papel do professor e seu processo formativo frente a essas demandas, de forma que buscará como objetivo analisar o que emerge dos trabalhos acerca do formato de formação docente na interface com a educação emocional e as competências socioemocionais nos trabalhos CONEDU, no recorte temporal de 2014-2019, destacando que o evento traz em sua edição de 2017 o primeiro GT(Grupo de Trabalho) sobre Educação Emocional permitindo um espaço de diálogo e legitimação para avanços na temática.

Neste contexto e buscando compreender as discussões que estão sendo construídas na interface da formação de professores e da educação emocional e das competências socioemocionais, acessamos os anais do CONEDU existente desde 2014, atualizado até sua última versão em 2019, buscamos por trabalhos aglutinados na categoria temática “Educação Emocional/ Competências Socio emocionais” e “Formação de Professores/Educadores/Docentes” como ponto de partida. Foram localizados, no universo de amostragem, cerca de 7 trabalhos referentes as temáticas formação de professores e Educação Emocional e Competências Socioemocionais. Esse constituiu o corpus da nossa análise documental.

A referida pesquisa apresenta por metodologia baseada em pesquisas bibliográficas, documentais, através do viés qualitativo com abordagem no “estado da arte” buscando encontrar lacunas, tendências, vieses acerca do contexto abordado.

Espera-se que este trabalho seja mais uma contribuição para o fortalecimento das discussões sobre formação de professores no campo da Educação emocional e as Competências Socioemocionais. Com ele, não temos por intenção esgotar do tema, mas construir um percurso de investigação que acene para novos questionamentos e indagações sobre a temática abordada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ser humano é fruto de suas emoções, logo a busca do equilíbrio entre mente e corpo é necessário. Assim, se torna essencial o conhecimento das suas emoções e a descoberta de si mesmo (CASASSUS, 2009).

Na busca por si mesmo, os indivíduos são movidos por vivências e relações ao longo da vida e desfrutam das mais variadas emoções. Portanto, desenvolver a capacidade de regulação emocional em que o reconhecimento, a compreensão e a percepção dessas emoções serão determinantes para prevenir efeitos nocivos na vida pessoal e profissional (ALZINA, 2005, 2003, 2017).

Segundo Goleman (2011) as emoções são impulsionadas pelos legados e evolução na ocorrência de uma ação imediata e instantânea que busca lidar com a vida. Logo, a capacidade da autoconsciência, controle de impulsos, resiliência, empatia e habilidade social denomina-se inteligência emocional.

Nesse viés temos a educação emocional (EE) que é caracterizada como uma área pautada numa perspectiva de quebra de engessamento e falta de afetividade presente nos espaços sociais. As emoções passam a ser vistas como primordiais para o desenvolvimento integral de todos os indivíduos, em especial os que são historicamente vítimas de exclusão e marginalização social (BISQUEIRA, 2000).

Nesse contexto, a educação emocional vem sendo compreendida como processo educativo contínuo e permanente em que um conjunto de necessidades sociais são desenvolvidas nos estudantes não como complemento da educação cognitiva, mas como uma face da formação humana formado organicamente com um de vários elementos que constitui a unidade do ser (VALLÉS, 2003).

A educação emocional traz consigo esse processo de construção humana que ocorre de forma integralizada, sendo complexo e amplo, pois tem propósito de potencializar o desenvolvimento emocional através do autoconhecimento das emoções.

Esse processo não permeia o controle emocional, mas educativo na perspectiva de desenvolver habilidades que proporcionem identificação de situações pessoais e subjetivas, buscando ampliar a automotivação diante da vida pessoal e profissional (GONSALVES, 2015).

A educação emocional auxilia no desenvolvimento das competências socioemocionais numa perspectiva de autoconsciência, regulação de emoções, inteligência emocional e autogestão de sentimentos com o objetivo de valorizar aspectos emocionais e sociais na vida do sujeito em sociedade criando uma nova forma de estruturar e formar o indivíduo para as diversas mudanças que ocorrem em nossa sociedade almejando o bem estar individual e coletivo (ALZINA, 2003).

Assim, esse desejo de bem estar , sobretudo coletivo é imprescindível e vital, pois somos sujeitos planetários. Logo, a ideia do processo auto eco organizacional leva a condição indispensável e abertura ao ecossistema do qual se nutre e também se transforma. Nesse cenário, a educação deve favorecer a aptidão para resolver os problemas e estimular o pleno emprego das inteligências, pois ocorre emergência vital de educar para era planetária e atender as demandas do século XXI entre essas estão: reforma do modo do conhecimento, do pensamento e do ensino levando a “repensar o pensamento”(MORIN, 2003,2014).

A importância e relevância da educação emocional é fato para o modelo de educação para o século XXI, mas refletimos sobre a formação docente, do preparo desses educadores para essas demandas, dos modelos de formação de professores atualmente pautados em sua maioria em metas, modelos tradicionais e cumprimentos burocráticos.

De acordo com Pimenta (2006), é de extrema urgência a reformulação da estrutura organizacional de formação de profissionais da educação, incluindo o papel das IES e a inserção curricular numa perspectiva diferenciada de ampliar conhecimentos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes e valores com objetivo de diversificação da ação pedagógica na sociedade (LIBÂNEO, 2001).

METODOLOGIA

Nesse sentido, ver-se surgir no campo educacional um conjunto significativo de pesquisas do tipo “estado da arte”, também denominadas do “estado do conhecimento” ou do “estado atual do conhecimento”. Segundo Ferreira (2002), os estudos relativos ao “estado da arte” podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que têm por objetivo:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p. 258).

Essa modalidade busca descrever e analisar o estado atual da produção de conhecimento de uma determinada área, tornando-se uma excelente fonte de atualização para o campo científico (LUNA, 2011). Além disso, tais estudos costumam destacar os aspectos mais importantes presentes na área e/ou tema em estudo, apontando para possíveis debates e entraves teóricos e/ou metodológicos vigentes.

Outro aspecto desses estudos é seu potencial para reconhecer as principais temáticas e abordagens, assim campos inexplorados e disponíveis a futuras pesquisas. Estas pesquisas geralmente apresentam um caráter inventariante que, por meio da sistematização de dados, permite descrever, pontuar, identificar, recuperar e classificar o tema em um determinado período de tempo/espço (HADDAD, 2002; MEGID NETO, 2009).

Neste contexto e buscando compreender as discussões que estão sendo construídas na interface da Educação Emocional e Competências Socioemocionais na Formação docente, como ponto de partida. Foram localizados, no universo de 62, cerca de 7 trabalhos referentes aos descritores “Educação Emocional”, “Competências Socioemocionais” “Habilidades Socioemocionais” com a interface “Formação docente” , “Formação de Professores/educadores”. Esse constituiu o corpus da nossa análise documental num recorte temporal de 2014-2019, porém as temáticas em questão da presente pesquisa, foram contempladas no evento CONEDU, a partir de 2017-2019.

O presente trabalho assumiu o desenho de uma pesquisa documental cujo corpus de análise foi composto pelos trabalhos completos disponíveis nos anais extraídos de endereço eletrônico do evento na internet.

Cada trabalho foi acessado individualmente para a análise, visando-se atender a dois aspectos:

1) perfis dos autores contemplando as instituições a que estão vinculados os trabalhos, sexo, localização regional da instituição no Brasil;

2) as categorias temáticas (temas).

Quanto à formação das categorias temáticas, os trabalhos foram categorizados de forma indutiva a partir da leitura dos resumos e palavras-chave. As categorias são abrangentes e não esgotam as possibilidades de interpretação dos trabalhos, permitindo tão somente uma visão geral das tendências temáticas no universo pesquisado. A investigação foi conduzida em uma sequência de momentos articulados: seleção do corpus de análise e constituição de dados (descritores a priori e categorias emergentes).

Como se trata de abordagem qualitativa de cunho exploratório, através da qual se buscou a compreensão de realidades, seus significados, não se limitando a quantitativo, pois se trabalha com o universo de motivos, demandas, aspirações, valores e atitudes (MINAYO, 2011). Em resumo foi adotada a técnica de levantamento bibliográfico mediante leitura e interpretação de conceitos e autores referentes ao tema em questão, dando subsídios de critérios de análise frente aos dados coletados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os artigos encontrados foram sistematizados no (Quadro-1), com o evento e ano e primeiro autor de publicação da pesquisa.

Quadro 1. Mapeamento dos artigos publicados no CONEDU 2014-2019

Evento/ano	Primeiro Autor	Artigo
CONEDU/2017	COSTA, Maria Gorete Xavier da	A educação emocional e o pedagogo: uma avaliação no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

CONEDU/2017 SANTOS, Isabelle dos	Educação emocional e promoção da saúde: um novo olhar para a formação de professores
CONEDU/2017 DANTAS, Taisa Caldas	Educação emocional, inclusão e empoderamento: uma proposta de formação para os/as profissionais da FUNAD
CONEDU/2018 BEZERRA, Rodrigo da Costa	Educação emocional para professores de uma escola pública estadual do RN: a psicologia na construção de novos possíveis
CONEDU/2018 MENEZES, Adriana Dantas de Oliveira	A importância da autoformação do educador no desenvolvimento de habilidades socioemocionais
CONEDU/2018 MONTE, Franciela Félix de Carvalho	Empatia, competências socioemocionais e formação docente: análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia
CONEDU/2019 RÊGO, Amanda dos Santos	A influência do desenvolvimento das habilidades socioemocionais do docente em sua prática pedagógica

Nos resultados de início busca-se retratar um panorama do perfil dos autores que produzem as pesquisas referentes ao tema em questão, delineando sua origem, sexo, instituição e em seguida mapear as tendências dos trabalhos referentes ao tema através da composição temática e seus interesses. A respeito do perfil dos autores dos trabalhos que versam sobre Educação Emocional e Competências Socioemocionais na formação

docente constatou-se maior representatividade (86%) do sexo feminino em relação ao sexo masculino (14%), segundo a (Tabela 1). Demonstrando a feminização das carreiras relacionadas ao magistério (GATTI; BARRETO, 2009).

Tabela 1. Perfil (sexo) dos autores que pesquisam a temática

Sexo	Quantidade(n)	(%)
Masculino	1	14%
Feminino	6	86%
Total	7	100%

Os trabalhos tiveram maior representatividade na região Nordeste com os estados da PB (44%) e PE (28%) em seguida RN (14%) e a região Sul (14%) com o estado do Paraná, segundo a (Tabela 2). Alertando para o incentivo ao equilíbrio regional e democratização da pesquisa, sinalizando que o evento ocorra em outras regiões, exceto a região Nordeste contemplada em todas as edições do evento.

Tabela 2. Origem geográfica (estado/região) dos autores que pesquisam a temática

Estado/Região	Quantidade (n)	(%)
Paraíba(PB)/Nordeste	3	44%
Pernambuco(PE)/Nordeste	2	28%
Grande do Norte(RN)/Nordeste	1	14%
Paraná(PR)/Sul	1	14%
Total	7	100%

Em sua maioria os trabalhos são vinculados a Instituições Públicas (86%) que são as maiores responsáveis pela produção científica no país e por serem públicas buscam o compromisso social, segundo a (Tabela 3).

Tabela 3. Tipo de instituições vinculadas aos autores que pesquisam a temática

Instituições	Quantidade (n)	(%)
Pública (UFPB, UPE, EREM MARIANO TEIXEIRA-PE, UFRN)	6	86%
Privada (UNOPAR-PR)	1	14%
Total	7	100%

A temática mais expressiva contemplou a inserção curricular e adequação das Universidades, assim como formação específica sobre a temática.

As demais temáticas Inclusão, Psicologia Positiva e Autoformação endossa a indiscutível importância da temática no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 4. Temática dos trabalhos na interface das educação emocionais e competências socioemocionais e formação docente

Tema	Quantitativo de trabalhos (n)	de (%)
Inserção Curricular	4	58%
Inclusão	1	14%
Psicologia Positiva	1	14%
Autoformação	1	14%

Total	7	100%
-------	---	------

Nas categorias emergentes, segue elencadas algumas propostas que emergiram nos trabalhos pesquisados acerca do formato de formação docente com os vieses da Educação Emocional e Competências Socioemocionais que possibilitariam entender e atender as demandas atuais para a educação do século XXI, que consistem em processos formativos que possam viabilizar:

- Um contexto teórico-metodológico pautado na transformação social humanizada em detrimento da racionalidade a partir da tomada de consciência de sentimentos e emoções por parte do profissional, no seu processo de aprendizagem emocional;
- Olhar diferenciado, focado na educação das emoções como forma de autonomia pessoal e de atuação profissional na práxis educativa; Caminho para confrontar os preconceitos e estereótipos que alguns profissionais guardam dentro de si e que muitas vezes são responsáveis por impedi-lo de enxergar a realidade e contribuir para seu empoderamento e transformação pessoal;
- Estratégias de auto-organização de uma rede de profissionais hábeis emocionalmente para os desafios da vida escolar; Integralização dos pilares: indivíduo, profissional e cidadão;
- A auto consciência considerada o alicerce sobre qual são construídas todas as outras competências, ou seja, a consciência de si mesmo, do outro e do ambiente. Numa perspectiva de mão dupla, como o profissional afeta e é afetado, levando-o ao compromisso com o próprio amadurecimento e com propósitos humanísticos para orientar suas ações;
- Técnicas que consistem em comunicação não violenta, escuta ativa e estimulação para soluções criativas incluindo o respeito a individualidade do profissional e também, da sua rede de auto, eco- organização na prática docente;

- A autoformação do profissional como início para conhecer as camadas mais profundas do seu ser e levá-lo a perceber que todos estão interligados por relações que dependem da maneira como sentimos, pensamos e agimos.

Esses pontos elencados nos dão um norte para interface entre a formação docente e a Educação Emocional e as Competências Socioemocionais demonstrados através de críticas e caminhos apontados.

Logo, somos levadas a compreender a importância da Educação Emocional e das Competências Socioemocionais na formação inicial e continuada dos docentes, além do fundamental papel das IES e fomento de inserção curricular desses contextos integradores tão relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem falado sobre as competências socioemocionais na prática docente, porém é fato que para isso o profissional da linha de frente, o professor(mediador) precisa estar preparado para desenvolver sua práxis educacional intencional pautada também nesses saberes, que por sinal encontram-se atrelados a BNCC e que caminham otimizando fortemente junto ao aparato cognitivo dos discentes. Mas, como anda esse preparo, essa formação docente? Qual seria seu formato ideal para atender a uma demanda tão complexa.

Foram sinalizados: autoconsciência, autoformação, técnicas não violentas de diálogos e escuta ativa, contextos teórico-metodológicos pautados em vieses mais humanísticos e menos racional e burocráticos.

No entanto, para atender a essa demanda, os autores que na sua maioria são docentes, afirmaram quase que em totalidade a necessidade de inserção e adequação do contexto Educação Emocional e Competências Socioemocionais nos currículos das IES contemplando a formação e prática inicial e sobretudo nos cursos de licenciatura e pedagogia.

E que possam permear na formação continuada de forma mais aprofundada e apontam também, para necessidade de pesquisas empíricas para observação de como essas competências vem sendo trabalhadas no cotidiano das instituições. Logo, a presente pesquisa longe de esgotar a temática apresenta essas contribuições e inquietações para mais reflexões e diálogos acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALZINA, Rafael. Educación emocional y competencias básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa**, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661> Acessado em: 10 jun. 2020.

ALZINA, RafaelL. A educación emocional en la formación del profesorado Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 19, núm. 3, diciembre, 2005, pp. 95114. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>. Acessado em: 01 jun.2020.

ALZINA, Rafael; PANIELLO, Silvia. Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers, 2017. Vol. 38(1), pp. 5865. Disponível em: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf>. Acessado em: 10 jun. 2020.

BEZERRA, R.C. Educação emocional para professores de uma escola pública estadual do RN: a psicologia na construção de novos possíveis In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2018, Olinda/Pernambuco. **Anais**. Olinda/PE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em: 23 mai. 2020.

BISQUERRA, R . A. **Educación Emocional y Bienstar**. Espanã. Wolter Kluwer Educación, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2019.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

COSTA, M.G.X.; CARÍCIO, M.R. A educação emocional e o pedagogo: uma avaliação no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba ” In: IV CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2017, João Pessoa/Paraíba. **Anais**. João Pessoa/PB, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em: 23 mai. 2020.

DANTAS, T. C. et.al. Educação emocional, inclusão e empoderamento: uma proposta de formação para os/as profissionais da FUNAD ” In: IV CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2017, João Pessoa/Paraíba. **Anais**. João Pessoa/PB,

2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>
Acesso em: 23 mai. 2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas 'Estado da Arte'. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**; tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GONSALVES, E.P. **Educação Emocional/** Paraíba, PB, 2015.

HADDAD, S. (Coord.) **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986–1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, v. 17, p. 153-176, 2001.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2011.

MACEDO, E. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.98-113, 2006.

MEGID NETO. Educação ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 2, p. 95-110, 2009.

MENEZES, A. D. O. et. al. A importância da autoformação do educador no desenvolvimento de habilidades socioemocionais In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2018, Olinda/Pernambuco. **Anais**. Olinda/PE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em: 20 mai. 2020.

MINAYO, M. C. S. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, p. 7-79, 2011.

MONTE, F. F. C. ; ANJOS, D. P. B.; CASÉ, C. L. C. Empatia, competências socioemocionais e formação docente: análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia In: V CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2018,

Olinda/Pernambuco. **Anais.** Olinda/PE, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em: 20 mai. 2020.

MORIN, E.; ROGER, E. C.; MOTTA, R. **Educar na era Planetária**, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

RÊGO, A. S. A influência do desenvolvimento das habilidades socioemocionais do docente em sua prática pedagógica In: VI CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2019, Fortaleza/Ceará. **Anais.** Fortaleza/CE, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em 06 jun. 2020.

SANTOS, I.; NASCIMENTO, L.K.F.; CARÍCIO, M.R. Educação emocional e promoção da saúde: um novo olhar para a formação de professores ” In: IV CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2017, João Pessoa/Paraíba. **Anais.** João Pessoa/PB, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php> Acesso em 06 jun. 2020.

VALLÉS, A. y Vallés, C. (2003). La autorregulación para el afrontamiento emocional. En Vallés, A. y Vallés, C. (2003). **Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional**. Valencia: Promolibro.

JOGOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS

PROMOVIDAS PELO PIBIC

Fábio Pessoa Alencar ¹
Edivan Costa de Sousa ²
Julivan Amorim da Silva ³
Ludanila Ribeiro Silva ⁴

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar a percepção dos alunos em relação ao uso dos jogos como metodologia para o ensino de matemática. Para tanto, ela encarregou-se de levantar as principais experiências de alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino com jogos usados para o processo de ensino-aprendizagem da matemática. O ensino da matemática nas escolas ainda é pouco articulado com a realidade dos alunos, com o seu cotidiano e, portanto pouco contribui para transformação do olhar dos alunos para essa disciplina, ainda de pessimismo e pouco interesse. Como percurso metodológico optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos a metodologia usada foi o Estudo de Caso, sendo usadas para o levantamento de dados entrevistas semiestruturadas e os dados analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os resultados do trabalho sinalizam uma visão pessimista dos alunos em relação à matemática que decorre sobretudo do uso de metodologias tradicionais e pouco atrativas, no entanto os dados levantados mostram uma aceção positiva dos alunos quanto ao uso dos jogos no ensino de matemática, uma vez que 60% deles já tiveram alguma experiência com jogos em conteúdos diversos. Desse modo, o uso dos jogos no ensino de matemática constitui-se como uma metodologia significativa para propor reflexões a respeito dessa disciplina fundamental para a sociedade.

Palavras-chave: Jogos, Ensino de Matemática, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O ensino de matemática ainda é visto nas escolas como um desafio para professores e alunos. As metodologias empregadas ainda aproximam-se da pedagogia tradicional visando apenas a transmissão do conteúdo e a memorização, utilizando modelos clássicos e poucos articulados com a realidade social dos alunos. Segundo Freire

¹ Mestre em **Ensino de Física** pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, fabio.alencar@ifma.edu.br;

²Graduando do Curso de **Matemática** do Instituto Federal do Maranhão- IFMA, edivancostaev47@gmail.com;

³Graduando do Curso de **Matemática** do Instituto Federal do Maranhão- IFMA, amorimjulivan@gmail.com;

⁴ Graduando do Curso de **Matemática** do Instituto Federal do Maranhão- IFMA, ludanillars@gmail.com; Trabalho resultante de projeto de pesquisa financiado pelo IFMA

(1987) o ensino só tem sentido se fundamentado na realidade dos alunos, nas suas vivências e no seu cotidiano, pois os indivíduos são seres históricos e que produzem cultura.

Os resultados dos exames nacionais e internacionais de avaliação do ensino da matemática intensificam as fragilidades dos alunos brasileiros no domínio das habilidades necessárias para compreensão da disciplina. Esses índices são mais evidentes ainda quando se analisa o entendimento sobre as operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão).

Um relatório publicado pelo movimento “Todos pela Educação” (2015) mostrou que apenas aproximadamente 43% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental dominavam as habilidades esperadas para esta etapa. Ainda nesse sentido, os relatórios anuais da Prova Brasil mostram inúmeras dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental, sobretudo no entendimento e aplicação das quatro operações fundamentais.

De acordo com Berton e Itacarambi (2009, p.37), “na escola é comum encontrarmos propostas de exercícios com operações citando só os números e os resultados dos cálculos do aluno causam espanto e preocupação nos professores”. Nessa perspectiva, esse conteúdo básico fundamental para os anos seguintes não é explorado com profundidade, o que acarreta problemas de criação de estratégias, análises e interpretação dos dados produzidos pelos alunos.

Partindo desse cenário marcado por entraves e desafios pensou-se em elaborar uma proposta de caráter intervencionista para tentativa de transposição do paradigma vigente no ensino de matemática nas escolas. Destarte, iniciou-se o processo de elaboração de um projeto de pesquisa junto com os alunos de graduação visando a formação de saberes para os educandos e prepará-los para a realidade das escolas públicas brasileiras.

Em primeiro plano menciona-se o desinteresse e desatenção dos alunos para as metodologias que centram o processo de aprendizagem no professor e consideram os alunos apenas como “baldes vazios” e tábuas rasas”. Diante disso, as discussões mais recentes no âmbito da educação apontam cada vez mais para utilização de metodologias que se enquadrem nas concepções sóciointeracionistas, considerando o processo de educação como resultante de múltiplos fatores externos e que influenciam diretamente na aprendizagem dos alunos nas escolas.

Desse modo, metodologias alternativas e inovadoras têm sido empregadas cada vez mais com o intuito de minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos, como é o

caso do emprego de jogos no ensino da matemática. Na visão de Kishimoto (2000) durante muito tempo os jogos foram vistos apenas como uma atividade de distração e recreio, sem levar em conta o seu potencial transformador e intervencionista.

Os jogos, de acordo com Piaget (1975) auxiliam no desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Eles podem ser usados em diversos conteúdos matemáticos, como aqueles voltados para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Nesses jogos, Kishimoto (2000) orienta que o mediador deve organizar e planejar jogos que sejam voltados para classificação, sequência, seriação, tempo e medidas.

Destaca-se o potencial dos jogos para ser explorado dentro da sala de aula a partir de intervenções necessárias e pontuais. Trata-se de uma proposta metodológica que não é exclusiva da sociedade contemporânea, pois existem autores que associam os jogos como elementos inerentes e que desenvolvem juntamente a cultura. Portanto, como os indivíduos fora do ambiente escolar têm contato com esse tipo de atividade ela pode ser explorada de forma didática-pedagógica dentro do ambiente escolar, desde que haja um planejamento e organização das atividades

Assim, o objetivo principal da execução deste projeto de pesquisa foi analisar a percepção dos alunos do ensino médio em relação ao uso dos jogos como metodologia para o ensino de matemática. Além disso, a pesquisa realizada entre o 2º semestre de 2019 até o final do primeiro semestre de 2020 objetivou: implementar proposta de intervenção pedagógica baseada na realidade social e vivida pelos educandos; evidenciar a importância da compreensão das quatro operações para o entendimento de conteúdos matemáticos das séries seguintes e confeccionar jogos com os alunos com a utilização de materiais de baixo custo.

Nesse sentido, a pesquisa encarregou-se de investigar o papel que os jogos desempenham para desconstrução da matemática formal e pautada nos modelos tradicionais, além de levantar as principais experiências dos alunos com o uso dessa metodologia lúdica e alternativa que coloca o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Para melhor sistematização da pesquisa e organização da aplicação da proposta foi feito um cronograma baseado na divisão de etapas desenvolvidas ao longo de um ano.

Primeiramente foram feitos encontros e reuniões semanais visando à formação teórica e conceitual dos membros do projeto de pesquisa. Assim, foram feitas leituras de livros, artigos e relatos de experiências a respeito do tema, consultando leituras de destaque da área como os estudos de Piaget (1975), Vigotsky (2001), Grandó (2004) e Kishimoto (2000) fazendo o uso da pesquisa de cunho qualitativo.

De acordo com Minayo (2001) esse tipo de pesquisa diferentemente da maioria das quantitativas busca compreender a ocorrência de um fenômeno levando em consideração as atitudes, os valores, as crenças e significados. Portanto, o uso desta abordagem nessa pesquisa justifica-se mediante o fato do estudo ser realizado com estudantes inseridos num meio social.

Além disso, utilizou-se também a pesquisa bibliográfica objetivando levantar informações sobre o objeto de estudo à luz dos principais teóricos que debatem sobre o tema. Conforme Gil (2008) é um tipo de pesquisa realizada na maioria dos trabalhos de investigação, pois permite ao pesquisador conhecer conceitos, ideias e limitações sobre o tema e fornecer embasamento para analisar os resultados encontrados. Na visão de Fonseca (2002) ela é feita tendo como base outros trabalhos já publicados fazendo o uso de livros, páginas da web e artigos científicos.

Posterior a esta etapa de formação teórica-conceitual foi realizada a etapa de formação da equipe do ponto de vista metodológico. Dessa maneira, foram feitas reuniões semanais e elaboração de fichamentos pelos membros que compuseram a equipe de execução. Foi nesta fase que aprofundou-se os estudos sobre a pesquisa qualitativa e sobre o Estudo de Caso, metodologia usada nesta pesquisa. Por fim, nessa segunda etapa de preparação metodológica realizou-se estudos a respeito de instrumentos de coletas de dados focando nos questionários e nas entrevistas, sendo realizados testes, elaboração de questionários e de entrevistas para contextualização da metodologia e também de metodologias para análise dos resultados.

De acordo com Yin (2001) trata-se de uma investigação de um fenômeno contemporâneo inserido na vida real, ou seja presente dentro do meio social. Na pesquisa em questão a fonte escolhida para a coleta de dados foram as entrevistas, que conforme aponta Duarte e Barros (2006) é um método que permite identificar maneiras distintas de perceber e caracterizar os fenômenos.

A terceira fase do projeto referiu-se a fabricação dos jogos didáticos para serem usados na aprendizagem dos alunos. Para isso, fez-se um levantamento de artigos e relatos de experiências em que foram utilizados jogos para o ensino da matemática e partindo

desse pressuposto associado ao entendimento da realidade local dos alunos elaborou-se os jogos com a utilização de materiais simples e de fácil acesso. Foi pensado em jogos que já são dos conhecimentos dos alunos no seu convívio fora da escola e resolveu-se implementar essa proposta aliada ao ensino.

A execução da pesquisa aconteceu em escolas da rede pública municipal do município de São João dos Patos- MA que contempla nas suas salas muitos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse sentido, considerando a escola pública como ponto de partida e ponto de chegada dos professores e futuros professores optou-se pela escola em questão.

Entretanto, devido a disseminação do coronavírus e paralisação das aulas presenciais em março os jogos não chegaram a ser aplicados na escola e tornou-se inviável sua aplicação de maneira remota em razão das condições socioeconômicas e de acesso à internet e *smartphones*. Em razão disso, fez-se um estudo com estudantes de ensino médio a respeito das suas considerações sobre o ensino de matemática e jogos, sendo que a proposta será aplicada com ambos os públicos-alvo com adaptações de acordo com a série em que estudam.

A análise dos dados obtidos foi feita utilizando a técnica da Análise de Conteúdos proposta por Laurence Bardin (2011). Trata-se de uma técnica baseada na categorização dos dados produzidos para uma interpretação ampla sobre a problemática (BARDIN, 2011). Da pesquisa elaborou-se o relatório final e o resumo expandido como pré-requisitos de conclusão e liberação dos certificados para os participantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC) DO IFMA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) é sistematizado e publicizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovações e regulamentado pelo Art.19, inciso II do Estatuto do IFMA. A implementação do programa nos cursos superiores tem os seguintes objetivos:

- a) Despertar a vocação científica e identificar entre os estudantes do ensino superior do IFMA, os que possuem afinidade para a atividade de pesquisa científica mediante participação em projetos orientados por pesquisadores atuantes e qualificados;
- b) Estimular o desenvolvimento do pensar e do criar científico, tecnológico, artístico e cultural, com o aprimoramento do espírito crítico e da aprendizagem de técnicas e métodos científicos;
- c) Estimular pesquisadores produtivos do IFMA, por meio do engajamento dos seus estudantes, no processo de investigação científica;
- d) Ampliar e consolidar a pesquisa realizada no IFMA;
- e) Formar profissionais qualificados em pesquisa científica;
- f) Promover o interesse pela pesquisa no campo da ciência e da tecnologia, visando assegurar o contínuo desenvolvimento do Estado do Maranhão;
- g) Qualificar discentes do IFMA para a carreira científica.

No Edital PRPGI N° 05 foi submetido e aprovado o projeto de pesquisa intitulado “O uso do jogo no ensino das quatro operações matemáticas: produções de significados à luz da pedagogia freireana”, enquadrado na área de Ciências Exatas e da Terra e financiado pelo IFMA com bolsas mensais de R\$ 400,00 durante um período de 12 anos. O PIBIC é um importante programa de apoio à pesquisa e possibilita que os alunos de graduação possam conhecer o universo da pesquisa e compreender a sua importância na formação global dos indivíduos.

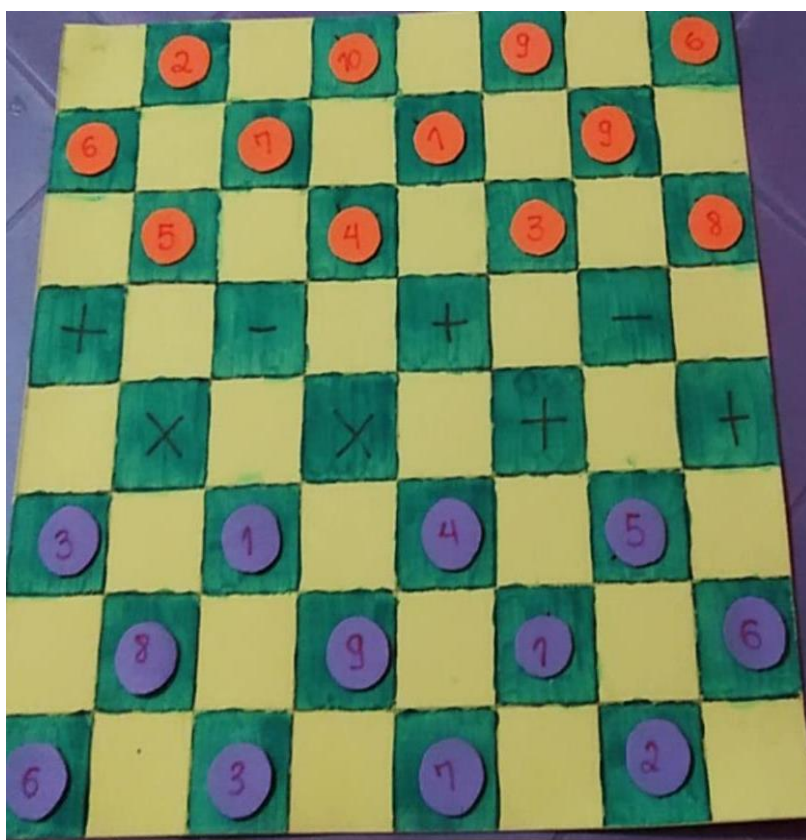
JOGOS FABRICADOS DURANTE A EXECUÇÃO DO PROJETO

A elaboração dos jogos teve como ponto de partida a reflexão de jogos que fizessem parte do cotidiano e da realidade dos alunos e que tivessem potencial de serem explorados para o ensino. Nesse contexto, associando o jogo com o conteúdo das operações matemáticas desenvolveu-se dois jogos construídos a partir de materiais de baixo custo: o popular jogo de damas e o jogo da memória.

Para fabricação do jogo de damas foram utilizados os seguintes materiais: papel E.V.A para construção do tabuleiro e das peças, pincéis para desenhar o tabuleiro e

adicionar as operações matemáticas às peças e pode ser usado o papelão pra fixar o tabuleiro tornando-o mais resistente. É um jogo de fácil construção e que também pode ser usado com outros materiais que facilmente podem substituir os descritos acima. A utilização de cores vibrantes e fortes é um aspecto interessante, visto que o aspecto visual desperta a atenção e curiosidade nos alunos. Desse modo, é muito importante durante a elaboração pensar e ter cuidado com o uso das cores e dos elementos que compõem o jogo.

Figura 01: Jogo de Dama adaptado à matemática



Fonte: Elaborada pelos autores.

O jogo da dama foi elaborado conforme o jogo convencional e popularmente conhecido, no entanto observa-se que nos quadrinhos verdes foram inseridas operações matemáticas (+, -, X, /). Isso significa que para o participante conquistar a peça do adversário ele terá que acertar o resultado da operação descrito e, para isso, existem sob as peças roxas e laranja os números que serão usados para o cálculo das operações matemáticas. Ganha o jogo quem adquirir mais peças do adversário acertando as operações exigidas em cada rodada.

O outro jogo elaborado para posterior aplicação foi o Jogo da Memória, que é amplamente conhecido e praticado por inúmeras pessoas desde a infância. É um jogo em que para vencer os participantes devem coletar o maior número de pares semelhantes possíveis e a alteração feita aqui nessa proposta ao invés de usar desenhos e figuras utilizou operações matemáticas distintas com resultados iguais. Por exemplo, um dos pares do jogo era $(10-2)$ e $(3+5)$ percebe-se que são operações diferentes mas com o mesmo resultado, 8.

Figura 02: Jogo da memória aplicado à matemática



Fonte: Elaborado pelos autores

O jogo foi confeccionado com a elaboração de materiais simples como cartolinas e lápis de cor de diversas cores e também foram utilizados pincéis para inserção das operações matemáticas de cada bloco. Vale ressaltar que a memorização e repetição são processos importantes para fixação dos conteúdos matemáticos, no entanto eles não podem ser vistos de forma isolada e usados apenas nas metodologias tradicionais. Portanto, acredita-se que explorando esses aspectos a partir do uso do lúdico os alunos possam aprender de forma mais dinâmica e participativa.

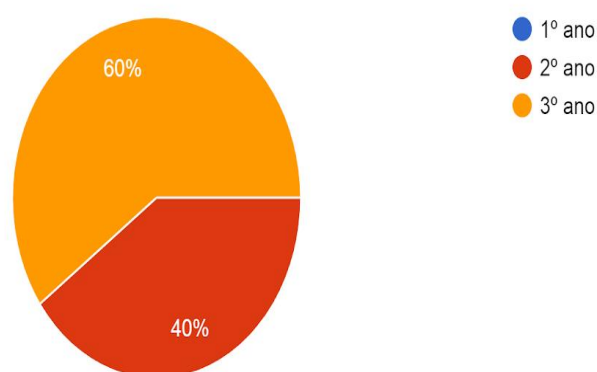
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desse estudo dez (10) alunos do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Maranhão e do Ensino Médio regular do município de São João dos Patos-MA. Destes 60% eram indivíduos do sexo feminino e 40% do sexo masculino. Ainda sobre a caracterização geral 60% dos alunos estão cursando a última série do Ensino Médio e os outros 40% cursam o 2º ano do Ensino Médio. Em relação a faixa etária todos estão entre 15-18 anos.

Figura 02: Caracterização do sexo dos sujeitos.

A série que estuda

10 respostas



Fonte: Google Forms.

Um dos questionamentos iniciais levantados pela entrevista foi levantar a percepção dos estudantes em relação ao ensino de matemática nas escolas. A respeito disso os alunos relataram as seguintes características predominantes nas suas experiências com essa disciplina.

A6: “*Nas escolas em que eu estudei o ensino de matemática sempre foi de qualidade*”

A8:” *Poderia ser melhor, talvez mais aulas práticas iria chamar mais a atenção de nós alunos*”

A3: “*Predomina-se um estudo ainda tradicional, centrado apenas em seguir o conteúdo, com explicações e resoluções de cálculos, sem nenhum tipo de método novo de aprendizagem*”

A7:” *Muitos não estimulam o interesse pela matéria por não explorarem de maneira mais didática.*

Observa-se na percepção dos discentes uma visão da matemática marcada pela abstração e descontextualização com o cotidiano. Nessa perspectiva, Freire (2002) nos

afirma que o ensino deve partir da realidade do aluno, uma vez que ele é um ser social e marcado por influências externas. Portanto, um ensino baseado apenas no formalismo positivista não contribui efetivamente para uma educação transformadora como prescreve o autor.

Na Visão do A3 o ensino de matemática é marcado pelo tradicionalismo, ou seja o uso de metodologias que visam apenas a resolução de exercícios e memorização de fórmulas e teorias. As pesquisas de Rodrigues (2005) afirmam que os aspectos ainda valorizados para demonstrar domínios de matemática são a memorização mecânica e o domínio de fórmulas e teorias. Em conformidade com Aranha (2006) a pedagogia tradicional insere-se no âmbito das tendências liberais e como tais não consideram os alunos como seres ativos e atuantes no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda em relação à concepção tradicional de educação, Libâneo (2003) afirma que nela o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno um sujeito passivo. Nesse tipo de ensino cujo diálogo não é característica importante o conhecimento é visto como um “depósito”, a chamada educação bancária cunhada por Freire (1987) em “Pedagogia do Oprimido”.

Além de evidenciarem suas reflexões sobre o ensino de matemática, os alunos também expuseram as suas vivências e pensamentos sobre as metodologias usadas pelos seus professores. Os resultados desta pergunta estão constados abaixo:

A4: “Aulas tradicionais, cansativas, professor utiliza sempre os mesmos métodos, mesmo havendo pouco rendimento dos alunos”

A1:” Complexas com explicação e exercícios sobre o que foi estudado”

A5:” Explicam o assunto e resolvem os exercícios referentes ao conteúdo em sala de aula

A metodologia é uma parte importante na elaboração de um plano de aula e na sua execução. Diante disso, os debates, pesquisas e discussões contemporâneas sempre colocam em evidência o uso de metodologias ativas e alternativas ao tradicionalismo convencional nas aulas. De acordo com Aranha (2006) a formação pedagógica é um componente fundamental para formação do professor, pois com os conhecimentos das disciplinas da educação o profissional da educação poderá conduzir sua aula percebendo a multidiversidade de alunos existentes em sala de aula.

Mediante os relatos apresentados pelos alunos constatou-se também a existência de um processo de ensino-aprendizagem baseado na tríade definição-exercícios comentados- resolução de exercícios. A memorização é um aspecto importante no ensino de matemática à medida que integrando teoria-prática os conteúdos podem ser vistos em

sua totalidade, no entanto o uso de metodologias fixas e imutáveis não contribuem para a construção de uma “Aprendizagem Significativa”.

Quando perguntados sobre a relação da matemática escolar com a matemática do cotidiano os alunos, em sua maioria, relataram que nas escolas não é feita essa contextualização de como a matemática pode ser percebida do dia a dia. Os depoimentos abaixo expõem as reflexões dos alunos quanto a pergunta: “Como você vê a relação da matemática escolar, ou seja a ensinada nas salas de aula com a matemática do cotidiano? Existe uma relação de distanciamento?”

A1:” No geral é distante, pois ainda é embasada nos livros e nas suas explicações antigas. Não é comum fazer a relação dos conteúdos com a presença deles no cotidiano”

A2:” Sim, ainda é distante pois muitas vezes nós alunos não fazemos ideia de como aplicar determinado assunto no cotidiano”

A3:” Não tão distante, pois por exemplo a vida do comerciante não é muito diferente e é um pouco do básico.

A9:” Sim e não ao mesmo tempo, porquê todos os exercícios praticamente usam as quatro operações matemáticas principais, que usamos no dia a dia, porém não são tão aprofundadas”.

Os estudos da Filosofia, Sociologia e História da Educação apontam a necessidade de uma educação voltada para a transformação, o atendimento às massas populares e democratizada. Nesse sentido, um ensino de matemática fundamentado na relação dessa grande área do conhecimento com o cotidiano se aproximaria de um ensino enquadrado dentro da pedagogia progressista. De acordo com Aranha (2006) as tendências pedagógicas progressistas, ao contrário das liberais, consideram os alunos como sujeitos participativos, históricos e sociais que estão inseridos num mundo marcado pela cultura.

A presente pesquisa preocupou-se em obter informações dos alunos a respeito das suas experiências com jogos no processo de ensino e aprendizagem. O uso do jogo como metodologia de ensino tem sido usado de maneira frequente pelos professores em razão do seu caráter lúdico e integrativo. Em relação à essa seção de perguntas a primeira delas encarregou-se de levantar informações sobre experiências dos alunos com jogos.

De acordo com os dados levantados a maioria dos alunos em algum momento já tiveram experiências com o uso de jogos no ensino da matemática. O levantamento aponta que 60% dos alunos já possuíram experiências com jogos enquanto 40% em nenhum momento tiveram contato com os jogos. Brasil (1998) relata que as atividades que usam jogos configuram-se como uma maneira instigadora de apresentar problemas, uma vez

que possibilita a criação de soluções e estratégias variadas fazendo o uso de condições reais.

Os sujeitos da pesquisa também especificaram o conteúdo programático em que foram utilizados os jogos como metodologia auxiliar de ensino. Foram citados os tópicos de Análise Combinatória e Probabilidade, Matemática Financeira, Medidas e Geometria Plana e Espacial, sendo esses jogos vivenciados por eles tanto no Ensino Fundamental quanto no final da Educação Básica, isto é no Ensino Médio.

Os estudos de Lopes (2001) evidenciam que a aplicação de jogos é válida em todas as fases da vida, da infância até a fase adulta, pois o jogo faz uso de elementos do real, do cotidiano e desperta o interesse dos alunos. Segundo Grandó (2000) numa educação marcada cada vez mais pela busca de efetivação do aluno como sujeito participativo no processo de aprendizagem o jogo desempenha um papel fundamental.

Uma das perguntas também do roteiro semiestruturado buscou saber a opinião dos alunos sobre as contribuições dos jogos para a desconstrução de uma matemática voltada apenas para memorização e resolução de exercícios. Nesse sentido, 100% dos alunos afirmaram que os jogos auxiliariam nesse processo, seja pelo fato de gostarem de jogos e serem um elemento presente no dia a dia, ou porquê propõem uma maneira alternativa de lecionar matemática, menos monótona e mais dinâmica.

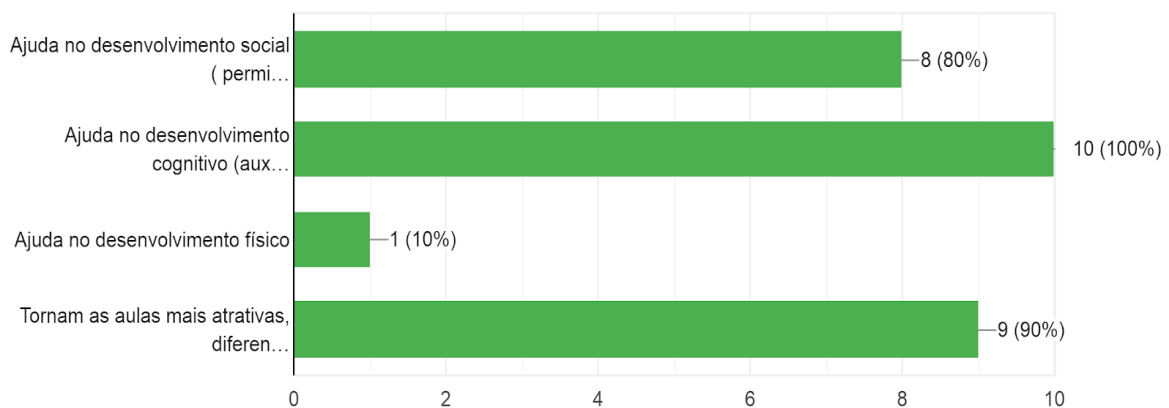
Os alunos relataram que os jogos auxiliavam principalmente no desenvolvimento do cérebro, sobretudo em questões ligadas ao raciocínio. No entanto, na visão deles também possibilitariam a união entre os alunos e professores, além de serem uma metodologia despertadora. De acordo com o psicólogo suíço Piaget (1975) a atividade do jogo está diretamente ligada a ideia de que “jogar é pensar”, ou seja auxilia no desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Destaca-se a importância do pensamento de Piaget para educação e para o uso de metodologias pautadas no construtivismo, pois a tese do autor buscava entender “Como chegar ao conhecimento?” e mesmo que seu pensamento seja mais no âmbito epistemológico as suas ideias são bastantes difundidas dentro das propostas de ensino-aprendizagem. A elaboração de regulamentações e diretrizes de alguns documentos brasileiros como foi o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tem como ponto de referência os pensamentos piagetianos, sobretudo ao primar por metodologias que considerem os sujeitos como seres ativos.

Figura 04: Percepção dos alunos a respeito das habilidades do jogo.

Assinale abaixo qual(is) o(s) benefício(s) dos jogos no ensino de matemática

10 respostas



Fonte: Google Forms.

Portanto, pela análise da Fig. 04 nota-se que na visão dos alunos o uso dos jogos não pode ser visto apenas como uma mera distração, pois ele pode ajudar nos aspectos referentes a socialização (80%), no desenvolvimento cognitivo (100%), no desenvolvimento físico (10%) e tonam as aulas mais atrativas (90%). Desse modo, evidencia-se o potencial dos jogos para ser explorado no ensino da matemática escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática muito embora seja uma ciência de fundamental relevância para a sociedade ainda é marcada nas escolas pelo seu grau de abstração, desarticulação com o real e vista com desprezo pelos alunos em razão da sua complexidade. Destarte, o uso de metodologias que centrem os alunos no processo de aprendizagem e articuladas com a sua realidade social vêm sendo apresentadas como alternativa para esse cenário de dificuldades e desafios.

Os jogos quando bem planejados e aplicados contribuem para o desenvolvimento significativo dos alunos, uma vez que além de conferirem uma aula dinâmica, atrativa e motivadora, as suas potencialidades permitem ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico e na criação de estratégias para resolução de problemas. Salienta-se também o potencial desta atividade para o desenvolvimento das relações pessoais entre alunos e professores, já que suscita o desenvolvimento de valores como a cooperação, a união e o trabalho coletivo.

A confecção de jogos com materiais acessíveis e manipuláveis possibilita uma abordagem de ensino contextualizada com o real e o vivido dos alunos. Portanto, incrementando-se elementos da cultura e do meio que os alunos estão inseridos é possível desvincular dos padrões clássicos e tecnicistas que ainda são presentes dentro do ambiente escolar e defendido por uma grande parcela de professores.

Nessa perspectiva, é fundamental dá continuidade às pesquisas na área da Educação Matemática, pois tais pesquisas encarregam-se de analisar a matemática para além de números e fórmulas, havendo um comprometimento de demonstrar a importância da matemática para o desenvolvimento social. E, para isso, é necessária uma busca pela articulação entre teoria-prática que possibilite professores formadores e professores em formação a intervir diante de uma realidade comum nas escolas públicas, considerando este espaço como um local de ponto de partida e de chegada da educação em suas múltiplas faces.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**, 3ª edição, editora Moderna 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.

BERTON, Ivani da Cunha Borges e ITACARAMBI, Ruth Ribas. **Números, brincadeiras e jogos**. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2009. 159 p.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. Ed. Atlas, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 21ª. Edição. Editora Paz e Terra. São Paulo. SP. 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDO, R.C. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula.** 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.): **Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 19ª. edição. Coleção Educar. Edições Loyola. São Paulo. 2003.

LOPES, M. da G. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar.** São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RODRIGUES, L. L. **A matemática ensinada na escola e sua relação com o cotidiano.** Brasília: UCB, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alene Mara França Sanches Silva¹
Cíntia Aparecida Ataíde²
Ana Cláudia Sousa Mendonça³

RESUMO

Cada vez mais a Educação Infantil é compreendida como o alicerce de todo o processo do Ensino Básico, constituindo-se como uma etapa essencial na formação do estudante, ao perceber que, é na infância que se desenvolvem habilidades fundamentais para a formação do ser em sociedade. O presente artigo consiste em apresentar reflexões quanto às práxis pedagógicas na Pré-escola referente à inserção da criança no universo da leitura e escrita em contextos que façam sentido e conduza os alunos a compreender os seus usos sociais, respeitando os direitos de aprendizagem e assegurando os Campos de Experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Possui procedimento bibliográfico e a utilização de estudo de caso a partir de um relato de experiência desenvolvido com alunos entre 5 e 6 anos de idade de uma Escola da Rede Municipal de Aracaju/SE. É possível inferir que, práxis pedagógicas que incluam ludicamente o trabalho com os diversos gêneros textuais na Educação Infantil proporcionará o desenvolvimento de diversas habilidades que irão permitir e facilitar a compreensão da leitura e escrita no contexto social conduzindo a criança para suas descobertas cognitivas, emocionais e sociais. Desse modo, as experiências proporcionadas nessa fase, modificam de forma positiva o intelecto das crianças, constituindo-se como um âmbito de ensino eficaz para alavancar seu aprendizado nas etapas posteriores da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Infantil, Leitura, Escrita, Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O atendimento de crianças em creches e pré-escolas como direito social ficou estabelecido na Constituição de 1988 reconhecendo o funcionamento destas instituições como dever do Estado. Relevante destacar que, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também é um importante marco para o fortalecimento das garantias de acesso à educação e a vida com dignidade. O ECA equaciona as normativas e garantias instituídas pela constituição, no que tange aos direitos da criança a viver com dignidade, ao acesso à escola, conferindo-lhe o pleno direito de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social (Art.3), onde o

¹ Mestranda pela Universidade Federal de Sergipe, alenemarasanches@gmail.com

² Doutoranda pela Universidade Federal de Sergipe, profcintiaataide@gmail.com

³ Doutoranda pela Universidade Federal de Sergipe, anaclaudiasm70@hotmail.com

direito à educação (Art. 53) consiste em garantir “ao pleno desenvolvimento de sua pessoa” (BRASIL, 2008). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) ressaltam que, “desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010). As DCNEI abordam que, as discussões sobre o trabalho pedagógico junto às crianças de creches e pré-escolas têm se apresentado como prioritárias, no intento de orientar e assegurar práticas que prevejam formas de garantir o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, sem antecipar conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

A Educação Infantil (EI) se constitui como a primeira etapa do ensino básico configurando-se como o início de todo o processo educacional. As DCNEI asseguram o desenvolvimento da criança em sua integralidade vinculando o educar e o cuidar como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010). E define a criança como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

O reconhecimento da criança como uma pessoa de direitos se constituiu a partir de muitas discussões para que ela tivesse suas prerrogativas asseguradas pelo Estado. As mesmas põem em evidência a conquista por uma infância na qual sejam respeitadas as múltiplas dimensões, como sujeitos históricos e de direitos, compreendendo as especificidades do seu desenvolvimento.

O artigo 29 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece que, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDB, 2017, p. 22). Dessa maneira, a educação infantil como etapa inicial do processo educativo, deve acontecer em um ambiente que propicie a evolução global da criança, fomentando o seu desenvolvimento psicossocial, cognitivo e motor. Além disso, este âmbito do ensino básico tem a função de complementar à educação construída no seio familiar, a partir das interações estabelecidas com seus pares e com o meio, colaborando na construção do seu próprio conhecimento.

Dessa maneira, é na pré-escola que a criança irá potencializar o desenvolvimento das habilidades motoras, afetivas, de relacionamento social e de autonomia, sendo relevante a

compreensão da função do brincar no processo educativo, o qual irá conduzir a criança ludicamente, para suas descobertas cognitivas, emocionais e sociais.

Cada vez mais a EI é compreendida como o alicerce de todo o processo da educação básica, constituindo-se como uma etapa essencial na formação do estudante, ao perceber que, é na infância que se desenvolvem habilidades fundamentais para a formação do ser em sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, nos quais as crianças poderão desempenhar um papel de protagonistas na aquisição de saberes, participando ativamente em ambientes que proporcionem a vivência de desafios, instigando a descoberta de hipóteses e resoluções, em que possam construir significados sobre si mesmas, sobre os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a EI oportunizará a criança, o desenvolvimento de habilidades que irão permitir e facilitar a compreensão da leitura e escrita no contexto social, possibilitando a ampliação de experiências, conhecimento e habilidades que irão facilitar seu engajamento nas etapas seguintes do ensino básico.

Em relação ao ser protagonista na construção de saberes Friedmann (2017) traz que se deve “considerar que as crianças têm conhecimentos e sabedorias próprias, diferentes das dos adultos. Repertórios estes que precisam ser ouvidos, respeitados, compreendidos e considerados para recriação permanente – e junto com as crianças – de seus cotidianos” (FRIEDMANN, 2017, p. 45). A criança é dotada de uma capacidade única de transformar e elaborar por meio das percepções ao seu redor o processo do aprender e apreender.

Piaget e Inhelder (2019) sobre o desenvolvimento das funções cognitivas pontuam “que a inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real, e que o conhecimento, cuja formação pode seguir-se na criança, é essencialmente assimilação ativa e operatória” (PIAGET; INHELDER, 2019, p. 33). A criança comunica-se por vários canais e por meio deles vai construindo a sua relação com o saber e potencializando-a por meio do experimentar.

Conforme a BNCC (2017), a aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante a Educação Infantil têm como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, que além de assegurar os direitos de aprendizagem, a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiência, ou seja, em áreas que envolvem habilidades e valores fundamentais para o desenvolvimento de uma criança, os quais são, “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Tais campos “[...] constituem um

arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Portanto, é possível depreender que, a aprendizagem na educação infantil engloba vivências que irão propiciar saberes e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, tomando como base o brincar e o interagir.

Baseado na BNCC, o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” fomenta um trabalho de ampliação e enriquecimento do vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, em que a criança irá se apropriar cotidianamente da língua materna como meio privilegiado de interação. Este campo de experiência pretende aprimorar a criatividade e a relação com as diversas manifestações de linguagem verbal por meio de atividades que despertem a curiosidade e propiciem aos alunos o protagonismo do próprio aprendizado, suscitando desde cedo o pensamento crítico. Sobre esse campo, a BNCC elucida que:

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores (BRASIL, 2017, p. 42).

Conforme a BNCC, na Educação Infantil, a inserção da criança na cultura escrita deve partir do que elas conhecem e das suas curiosidades, compreendendo experiências referentes ao seu uso social. Portanto, se faz necessário ressaltar o quão é importante trabalhar com as crianças da pré-escola experiências com a literatura infantil, com os diversos tipos de gêneros textuais como contos, fábulas, poemas, receitas, bilhetes entre outros, pois estas experiências contribuem tanto para o desenvolvimento do interesse pela leitura, como o estímulo à imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo. Assim, esse campo promove vivências em que os alunos têm a possibilidade de interagir de diversas formas, estimulando a cultura oral e construindo ativamente seu modo de ser e agir enquanto sujeito singular.

Diante de tais considerações torna-se necessário trazer neste estudo, compreensões acerca de práticas pedagógicas na Educação Infantil envolvendo a leitura e escrita como práticas sociais, pois, é relevante que esse conhecimento seja trabalhado desde cedo, tendo em vista que, progressivamente as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário apropriando-se da língua materna.

O presente artigo consiste em apresentar reflexões quanto às práticas pedagógicas na Educação Infantil referente à inserção da criança no universo da leitura e escrita em contextos que façam sentido e conduzam os alunos a compreender os seus usos sociais.

CONSTRUINDO PONTES ENTRE ATOS DE LEITURA E ESCRITA E AS TEORIAS DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Helerina A. Novo *et al* (2000) no livro *Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano*, apontam que as teorias psicológicas são elaboradas a partir de um determinado olhar, com demarcações históricas sociais, instituindo modos de subjetivação, aproximando e distanciando de diversas correntes de pensamento, construindo assim, plurais fundamentações sobre o conhecimento do desenvolvimento humano.

Destarte, destacam três concepções que apresentam diversos pontos sobre o processo de desenvolvimento humano: a ambientalista, inatista e interacionista. A perspectiva ambientalista entende que toda aquisição mental, e ou aprendizagens, acontecem apenas a partir de “experiência acumulada e variável”, já a inatista, identifica que todo desenvolvimento depende exclusivamente da maturação das estruturas inatas, estimulações pouco influenciariam no desenvolvimento, tendo em vista que as estruturas são previamente determinadas, “independente da sua construção no tempo”, a última concepção, a interacionista, o desenvolvimento e a aprendizagem são decorrentes da interação do indivíduo com os fatores externos (MURTA *et al*, 2000, p. 52).

Novo *et al* (2000) retratam que é necessário refletir sobre os diversos atravessamentos nas teorias psicológicas sobre desenvolvimento, visto que alguns instituem certa ordem de cristalização do desenvolvimento, substanciando um único direcionamento do desenvolvimento humano. Nesta direção, apontam um profícuo debate sobre esta questão.

[...] Esse processo de revisitar os atravessamentos do paradigma estruturalista nas teorias do desenvolvimento, não significa relativizar a importância de suas descobertas, mas abrir um campo de tensionamento para a possibilidade de outros modos de pensar e avaliar as relações psicossociais produzidas pelo ser humano, em cada momento histórico em que está inserido (NOVO *et al*, 2000 p. 97).

Nesta direção, estudar sobre o desenvolvimento humano indica caráter de pluralidade, sendo importante romper com modelos estanques, e perspectivar o desenvolvimento enquanto processualidade, onde o sujeito é ativo, sendo co-partícipe de seu processo de desenvolver e

aprender. Batista e Emuno (2000) dissertam que “investigar o desenvolvimento, então, é provocá-lo através de situações de aprendizagem, envolvendo relações interpessoais, e enfatizando seu significado socio-cultural” (BATISTA; EMUNO, 2000, p. 158).

[...] O estudo do desenvolvimento humano é centrado nas situações interativas, enfatizando-se seu significado social e cultural. Ao discutir a questão das relações entre desenvolvimento e aprendizagem Vygotsky (1934/1989) dá ênfase a uma concepção que enfatiza a interação entre esses processos (BATISTA; EMUNO, 2000, p. 157).

É possível identificar que dentre as principais perspectivas teóricas da psicologia do desenvolvimento, a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano de Vigotsky apresenta contributos de relevância para ampliar as discussões sobre os processos da leitura e escrita na educação infantil. No que tange aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky (2007) aponta a diferença entre eles, devendo ser entendidos como indissociáveis, e estudados enquanto processos em contínua transformação.

A abordagem sócio-histórica, aponta a importância da aprendizagem para o curso do desenvolvimento humano. Nessa direção, mudanças qualitativas e quantitativas impulsionadas no desenvolvimento pela aprendizagem, são oriundas da imersão do homem na sociedade e na cultura (VIGOTSKY, LURIA, 1996). Neste aporte, o aspecto individual da formação da consciência e do aprendizado acontece através da coletividade.

Dentre os pontos fundamentais desta perspectiva podemos destacar: a contestação da ideia de criança universal e a ruptura de paradigmas desenvolvimentais de causalidade mecânica, de linearidade e unidirecionalidade, que por muitos anos, balizaram os processos de desenvolvimento e aprendizagem, como as atividades de ler e escrever. A teoria sócio-histórica busca ampliar a compreensão dos atos de leitura e escrita, os compreendendo de forma dinâmica entre o indivíduo e o social. Nesse veio, as atividades, tais como o aprender a ler e escrever, têm importância significativa em todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Ao tecer sobre os processos de leitura e escrita na educação infantil é importante perspectivar que tais processos demarcam o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Importante destacar que não são mediados de forma unidirecional pela função biológica, cognitiva, neurológica, psicológicas, mas pelas relações dialógicas construídas entre essas funções juntamente com as relações sociais. Quanto mais precoce as estimulações, maiores as oportunidades de ampliar a janela desenvolvimental do indivíduo, bem como a sua bagagem de aprendizagem e de novas aberturas para o aprender. Segundo Batista e Emuno (2000), “existe uma interdependência entre maturação e aprendizagem. Assim a aprendizagem afeta a

maturação, tanto quanto esta possibilita aquela” (BATISTA; EMUNO, 2000, p. 157). Amiúde, os processos de aprender a ler e escrever, devem ser entendidos como processos contínuos e ativos, onde a mobilização do indivíduo com o social, nesse marco regulatório, é de crucial relevância para os aprendizados.

O entorno do aprender e do desenvolver segundo Vigotsky (2007) necessita do processo de mediação, sendo *sine qua nom* para o desenvolvimento humano. A mediação acontece a partir das relações sociais, contato com a cultura e imersão no social, sendo entendida, enquanto um dispositivo de grande contributo para novas aprendizagens e vivências, ampliando a bagagem dos aprendizados já consolidados, bem como na formação de novas estruturas e aperfeiçoamento das antigas.

A partir dessa concepção é possível refletir que, o processo de aprendizagem da leitura e escrita na educação infantil é um marco regulatório de grande contributo para o desenvolvimento humano. Destarte, deve ser entendida a partir de um contexto dialógico, perpassando a partir da relação que o indivíduo estabelece com o outro, com o mundo e consigo mesmo (CHARLOT, 2000). Em consonância com esta discussão, a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, perspectiva que o processo de construção do saber e do aprender tem que transcorrer por processos que vão além do processamento intelectual. Para Charlot (2000) além do processamento cognitivo, o ato de aprender a ler e a escrever, deve ser permeado pelo sentido e pelo desejo, processo esse denominado equação pedagógica.

Para confluir com a equação pedagógica, o desenvolvimento pedagógico para os atos de leitura e escrita na educação infantil, devem romper com o paradigma de causalidade mecânica, de linearidade e unidirecionalidade, que por muitos anos, sinalizaram o marco das atividades da leitura e escrita, visto que não potencializa as competências linguísticas da criança e suas capacidades cognoscitivas. Nesta direção, Ferreiro e Teberosky (1999), apontam a importância de serem refletidas as formas de conduzir o processo de construção do aprendizado da leitura e escrita:

O ensino tradicional obriga a criança a reaprender a produzir sons da fala, pensando que eles não são adequadamente diferenciáveis. [...] Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.27).

Urge a necessidade de fomentar práticas pedagógicas que potencializem as habilidades e competências, ampliando-as assim, no processamento da leitura e escrita das crianças, com vistas a elucidar um processo de construção de saber e aprender autônomo e que tenha sentido

e significados para a criança. Destaca-se que para aprender e se desenvolver é necessário que aconteça a mediação. A partir das relações sociais que o indivíduo estabelece com outrem, suas experiências vividas e já apreendidas serão aprimoradas, bem como surgirão novas aprendizagens.

De acordo com Feuerstein *et al* (2014) a aprendizagem acontece com a relação entre estímulo, o humano e o organismo por meio das associações e conexões, possibilitando assim, as respostas ativas. Pontua que “o mediador humano é o transmissor de elementos culturais mais amplos e mais significativos dos objetos e eventos de experiência direta”. (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 64). Percebe-se assim, o quão importante esse contato se faz na construção dos saberes e que todas as relações são fundamentais para conhecer a si e o mundo ao seu redor, edificando as descobertas no processo da leitura e escrita.

METODOLOGIA

Neste estudo utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa, que do ponto de vista dos seus objetivos, se constitui como exploratória, a qual possui “[...] como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52). Possui procedimento bibliográfico e a utilização de estudo de caso, o qual “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

Este estudo é baseado a partir de um relato de experiência desenvolvido em uma Escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Aracaju/SE. Nesse contexto, a população objeto desta pesquisa, foi formada por 20 (vinte) alunos com idades entre 5 (cinco) anos e 6 (seis) anos. Tal relato se configura em uma prática pedagógica envolvendo situações do uso social da escrita. Conforme Soares (2020), “na educação infantil a criança pode e deve ser introduzida a diferentes gêneros, diferentes portadores de textos, e se pode levá-la a identificar o objetivo de cada gênero, o leitor a que se destina, o modo específico de ler de cada gênero” (SOARES, 2020, p. 143). Desse modo, a autora enfatiza a importância de atividades envolvendo as práticas sociais do uso da escrita, para que as crianças percebam a sua função atribuindo sentido no aprendizado.

Assim, Soares (2020) destaca que, envolver os alunos em práticas de letramento é ensinar a construir o conhecimento em um espaço que tenha sentido e faça parte da sua vida,

para que ele seja capaz de fazer o uso competente do aprendizado. E de acordo com Charlot (2000), para aquisição do saber é necessário haver mobilização, atividade e sentido. E, “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (CHARLOT, 2000, p. 54). Desse modo, verifica-se a importância de inserir práticas educativas que tenham relação com o contexto vivido pelo aluno, para que, desde a fase da educação infantil, a criança encontre sentido no aprender, fazendo com que ela se perceba como protagonista na construção do conhecimento.

Dessa maneira, ao iniciar a atividade, foi apresentado às crianças por meio de uma roda de conversa, recortes de revistas e rótulos de produtos com receitas, para que elas pudessem manusear esses tipos de textos, ao mesmo tempo em que foram questionadas sobre sua função e familiaridade com estes escritos. Com base em marcas linguísticas, os alunos reconheceram que se tratavam de receitas e realizaram a leitura, baseando-se nas características que marcam esse gênero textual, atribuindo-lhe sentido, mesmo sem saber ler de forma convencional.

Nesse ínterim, as crianças foram auxiliadas a identificarem determinados aspectos ativando conhecimentos prévios, fazendo previsões sobre o que estava escrito e reconhecendo características comuns entre os textos explorados. Segundo Soares (2020), “[...] são inúmeras as situações que podem ser aproveitadas para que as crianças percebam a função da escrita para fins diversos e a utilizem em práticas de interação social” (SOARES, 2020, p. 144). Dessa maneira, a aprendizagem da leitura e escrita está ancorada nos sentidos e significados que a criança atribui ao aprendizado e para isso ela precisa compreender a escrita como prática social, como meio de comunicação e interação.

De acordo com Soares *et al* (2010) “A construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulos e motivação” (SOARES *et al*, 2010, p. 39).

A partir daí, os alunos foram convidados a colocar em prática uma das receitas. Nesse momento, destacou-se a importância das instruções, auxiliando as crianças a identificarem os ingredientes e a quantidade necessária de cada um deles para o preparo da receita. Os alunos foram estimulados a fazer leituras de imagens e interpretá-las, descobrindo as etapas da preparação de um bolo de chocolate. Nesse momento, foi oportuno chamar a atenção dos alunos quanto aos ingredientes utilizados na receita, promovendo a associação das embalagens com a escrita, pois mesmo sem saber ler de forma convencional, eles fizeram a leitura de imagens, sendo relevante valorizar essas descobertas durante esse processo, motivando e incentivando suas hipóteses de leitura. Em seguida, as crianças foram orientadas quanto à necessidade da

higienização das mãos antes do preparo da receita, bem como os cuidados na manipulação dos materiais. Sobre a importância dessa mediação que possibilita formular essas relações Feuerstein *et al* (2014) enfoca que:

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 77).

Ao colocar em prática a sequência ordenada de tarefas através das instruções de uma receita, as crianças puderam vivenciar uma experiência significativa potencializando saberes, pois executaram passo a passo todas as etapas da sua preparação. Interessante ressaltar os conhecimentos prévios acionados pelas crianças durante a execução da atividade proposta, os quais foram reforçados durante a interação com o grupo. Sendo assim, fica evidenciado que como traz Feuerstein *et al* (2014), “o mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender esta ordem e criá-la por si própria” (FEUERSTEIN *et al*, 2014, p. 77).

Após essa vivência prazerosa, foi solicitado aos alunos a montagem coletiva da receita utilizando rótulos para colar em um grande cartaz ao lado dos nomes dos ingredientes, ilustrando as etapas de preparação da receita e fazendo com que esse texto se constituísse como parte dos registros em exposição na sala. Assim, os alunos experimentaram ensaios constantes rumo à leitura convencionalizada socialmente.

Dando continuidade ao trabalho, as crianças ouviram histórias que enfatizaram o surgimento do chocolate, possibilitando a elas pensarem a respeito desse ingrediente usado na confecção do bolo, bem como as suas utilidades e seus diferentes sabores. Foi oportunizado aos educandos entendimentos sobre o consumo do chocolate, quando ele faz bem e quando faz mal à saúde. A leitura foi enriquecida à medida que descobriam curiosidades sobre a árvore do cacau como tamanho, tipo de folhas, forma, cor do fruto e sua semente.

Em seguida, os alunos fizeram o relato da história e utilizando materiais gráficos diversos, desenharam a árvore e o fruto cacau, bem como diversos tipos de doces feitos com chocolate. Durante essa atividade as crianças tiveram a iniciativa de realizar suas hipóteses de escrita por meio da curiosidade observando os rótulos dos ingredientes ao tentar reproduzirem seus escritos.

Importante destacar que, na EI essas experiências se configuram como práticas exitosas na construção do conhecimento que conduz as crianças às situações de letramento de forma natural, permitindo que essa etapa da educação básica seja ancorada nos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, nos quais poderão desempenhar um papel de protagonistas na aquisição de saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante essa atividade prática, as crianças instigaram a sua curiosidade sobre as instruções contidas em uma receita, ativando compreensões sobre o sentido de ler e escrever. Com isso, é possível destacar a relevância de atividades que propiciem a linguagem oral, a imaginação e criatividade na educação infantil. Para Vigotsky (2007):

Se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentemente do material com que elas operam e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras (VIGOTSKY, 2007, p. 92).

A aprendizagem acontece por meio de um conjunto de capacidades específicas, sendo que cada uma tem sua função no desenvolvimento das habilidades potencializadas através das experiências vivenciadas por meio das relações sociais, dos estímulos e de tudo que está ao seu redor, compondo o ambiente em que está inserido. A EI permite a criança inúmeras possibilidades de adentrar o mundo do letramento, quando protagonizam a construção dos saberes de forma prazerosa e encontram sentido nas ações executadas.

Segundo Soares (2020), “[...] a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, [...] que serão transferidas posteriormente para a leitura independente [...]” (SOARES, 2020, p. 143). Para a autora, inserir contações de histórias durante a educação infantil irá favorecer futuramente o aprendizado em leitura, quando esta se tornar apta a realizá-la. Baseado em Soares (2020), é essencial na educação infantil que as crianças estejam imersas em um contexto letrado para que sejam aproveitadas todas as oportunidades de continuidade do uso social da escrita que elas já vinham experienciando antes de chegar à escola.

Em seus estudos Ferreiro (2004) indica que, as crianças têm um papel ativo no aprendizado e destaca a descoberta de compreensão de como elas adquirem conhecimento sobre a escrita interagindo com o objeto de conhecimento. Para a autora, mesmo antes de chegar à escola, a criança domina um saber linguístico que deve ser levado em consideração no processo de aprendizagem. Ainda de acordo com Ferreiro (2004), a língua escrita é muito mais que um

conjunto de formas gráficas, é um modo de a língua existir, é um objeto social e parte do patrimônio cultural.

Mediante o desenvolvimento desse relato, foi possível perceber importantes aprendizados por meio da interação e do uso social da escrita através de atividades práticas utilizando gênero textual, pois a vivência escolar é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando as atividades escolares se apresentam as mais próximas possíveis das práticas sociais, a aprendizagem torna-se mais significativa para o aluno. De acordo com Soares *et al* (2010):

Um aluno pode ler a mensagem de vários textos, sabendo interpretar seus significados, sem conhecer, especificamente, o código e as normas geradoras da escrita. Por exemplo, diante do nome conhecido de um produto, ele sabe dizer que está escrito o nome de um chocolate e pode dizer se gosta ou não, quanto custa, onde comprar, se conhece a cor, o sabor, dentre outros. Ele distingue este texto de outros e conhece seu significado, é capaz de interpretar o escrito (SOARES *et al*, 2010, p, 47).

Instigar na criança, atividades de pesquisa e experiência, desperta a curiosidade e a criatividade, formando seres pensantes e desenvolvendo a comunicação e interação social. Dessa forma, é importante ressaltar que, de acordo com as atividades realizadas durante esse trabalho, as crianças desenvolveram atitudes de autonomia, ampliação das relações sociais, articulação de seus conhecimentos prévios com as novas experiências, bem como seus interesses e pontos de vista, interagindo com os demais, respeitando os colegas e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

Neste sentido, a escola precisa se constituir em espaço constante de descobertas, oferecendo oportunidades e situações estimuladoras para a criança. Nessa atividade, portanto, foi possível garantir aos alunos os direitos de participar, explorar e expressar-se articulados com o campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” conforme a organização curricular da Educação Infantil apresentada pela BNCC.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 40).

Os Campos de Experiência da BNCC despertam a reflexão dos docentes sobre quais são as práticas pedagógicas fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva integralmente. O Campo “escuta, fala, pensamento e imaginação” valoriza a comunicação oral e escrita como

potencializadora do desenvolvimento infantil. O contato com os textos permite às crianças compreender que a língua falada pode ser escrita, e que esta permite recordar o que foi oralizado ou vivenciado, despertando nas crianças o interesse pela leitura e escrita, facilitando a internalização dos saberes nos anos posteriores a educação infantil.

Ao estimular a produção de histórias e o contato com diferentes gêneros textuais, o professor estará proporcionando à criança, perceber a linguagem como forma de retratar seu cotidiano. Assim, ao lançar atividades em que o aluno deixa de ser receptor de informações e se torna protagonista do seu aprendizado, estará oportunizando que ele construa o seu próprio saber, o que torna a aprendizagem significativa e eficaz.

Em suma, as atividades pedagógicas da educação infantil devem seguir diretrizes curriculares que coloquem em foco as experiências dos alunos propostas pelos campos, relacionando-os com os saberes e conhecimentos que devem ser desenvolvidos nessa etapa do processo de ensino e aprendizagem.

O estudo evidenciou a importância de permitir que o aluno seja protagonista, que possa experimentar as várias possibilidades de relacionar as informações recebidas, pois, é capaz de coordenar por meio da mediação as ações verbais, visuais e mentais e assim, construir saberes a partir das suas incursões nos diferentes gêneros textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível compreender a importância de envolver os alunos da Educação Infantil em práticas pedagógicas que promovam entendimentos sobre o uso social da leitura e escrita atribuindo sentido no aprendizado e conseqüentemente proporcionando o progresso do estudante nos anos seguintes de escolarização.

A implementação de metodologias que garantam os direitos de aprendizagem da criança nesse âmbito de ensino, valoriza as possibilidades e potencialidades dos educandos, mostrando que os mesmos são capazes de protagonizar a aquisição de saberes, proporcionando autonomia na construção do conhecimento.

Importante elucidar práxis pedagógicas que incluam ludicamente o trabalho com os diversos gêneros textuais na Educação Infantil, pois esta etapa de ensino irá propiciar o desenvolvimento de diversas habilidades que irão permitir e facilitar a compreensão da leitura e escrita no contexto social conduzindo a criança para suas descobertas cognitivas, emocionais e sociais. Desse modo, as experiências proporcionadas nessa fase, modificam de forma positiva

o intelecto das crianças, constituindo-se como um âmbito de ensino eficaz para alavancar seu aprendizado nas etapas posteriores da Educação Básica.

Por fim, recomenda-se mais estudos sobre a leitura e escrita na Educação Infantil, bem como o papel fundamental que as atividades lúdicas envolvendo os gêneros textuais ocupam na aprendizagem das crianças, como forma de promover uma ressignificação das práticas pedagógicas e potencialização da construção do saber por parte dos educandos.

Conclui-se assim, que as experiências vivenciadas por meio das relações sociais, dos estímulos e do ambiente são fundamentais na aquisição da leitura e escrita, como da leitura de mundo protagonizada pela criança no processo do desenvolvimento da percepção do que faz sentido para uma aprendizagem sem engessamento, pois, metodologias ativas permitem que a mesma participe ativamente da construção do conhecimento, possibilitando o alcance das competências fundamentais regidas na BNCC para a formação do ser em sociedade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cecília Guanieri; ENUMO, Sônia Regina Fiorim . Desenvolvimento Humano e impedimentos de origem orgânica: o caso da deficiência visual. In: NOVO, Helerina. A. ; MENANDRO, Maria Cristina Smith (orgs). **Olhares Diversos: Estudando o Desenvolvimento Humano**. Vitória: UFES. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: CAPES, PROIN, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 3 ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana . **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven, FEUERSTEIN, Rafael S., FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Prefácio de John D. Bransford. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIEDMANN, Adriana. Protagonismo infantil. In: LOVATO, Antônio, YIRULA, Carolina Prestes, FRANZIM, Raquel. **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. 1ª edição. São Paulo, 2017. p. 40-45.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MURTA, Heloisa Moulin de Alencar, LA TAILLE, Yves de ; ATAIDE, Cintia Aparecida, CANAL, Scheila A. Uliana, BRAUM, Solinéia. A Fronteira Moral da Intimidade: Confissão do delito em sujeitos de 05 a 14 anos. In: NOVO, Helerina. A. ; MENANDRO, Maria Cristina Smith (orgs). **Olhares Diversos: Estudando o Desenvolvimento Humano**. Vitória: UFES. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: CAPES, PROIN, 2000.

NOVO, Helerina. A.; MENANDRO, Maria Cristina Smith (orgs). **Olhares Diversos: Estudando o Desenvolvimento Humano**. Vitória: UFES. Programa de Pós-Graduação em Psicologia: CAPES, PROIN, 2000.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed., São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Maria Inês Bizzotto, AROEIRA, Maria Luisa, PORTO, Amélia. **Alfabetização e linguística: da teoria à prática**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Org.) Michel Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro AAfeche. 7.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Ramanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA, UMA EXPERIÊNCIA EM CURSO DE IDIOMAS

Fabio Marques de Oliveira Neto¹
Waleska Barroso dos Santos Kramer Marques²

RESUMO

O presente artigo apresenta uma experiência de utilização de um texto literário, em duas turmas de um curso particular de Língua Inglesa na cidade de Natal, Brasil. A metodologia da pesquisa consistiu no estudo de fragmentos do livro 1984 de George Orwell por um período de dois meses (24 horas de aula) com o objetivo de desenvolver, nos estudantes, as quatro habilidades (oralidade, audição, escrita e leitura), além de despertar seus interesses por literatura, culminando com a aplicação de um questionário no qual vinte e um alunos expressaram suas opiniões sobre a inclusão desse texto literário em suas atividades. Os resultados indicaram que os discentes não apenas perceberam evolução em seu conhecimento de Língua Inglesa, mas também declararam estar motivados a conhecer mais sobre a literatura.

Palavras-chave: Literatura, Desenvolver habilidades, Língua Inglesa.

ABSTRACT

This article presents an experiment of applying a literary text, in two groups of students at a private English school in Natal, Brazil. The research methodology consisted on the study of excerpts from George Orwell during two months (24 hours of lessons), aiming the development of the four language skills (speaking, listening, writing and reading) and making learners interested in Literature. After this period of time, a questionnaire was answered by twenty one students expressing their opinions about the inclusion of a literary text in their activities. The results have shown that the students not only noticed their development in English, but also announced being motivated to know more about literature.

Key words: Literature, Development of skills, English language.

INTRODUÇÃO

O brasileiro não lê. A afirmação, de aparente imprudência e presente no corolário popular encontra respaldo nas avaliações internacionais às quais o estudante brasileiro é submetido o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, fabiomarques@watfordnatal.com.br;

² Mestranda em Educação pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte, waleskakramer@gmail.com.

Brasil tem baixa proficiência em leitura quando comparado com outros 78 (setenta e oito) países que participaram da avaliação publicada no ano de 2018. Os números revelam que cerca de 50% (cinquenta por cento) dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de leitura, figurando como dois anos e meio abaixo dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em relação ao nível de escolarização de proficiência nessa habilidade.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), ratifica os resultados pífios obtidos pelos estudantes brasileiros e destaca suas consequências danosas:

Esse resultado representa um grande obstáculo, dificultando ou até mesmo impedindo que estudantes avancem nos estudos, tenham melhores oportunidades no mercado de trabalho e participem plenamente da sociedade. Na Finlândia, no Canadá e na Coreia, o índice é de 15%. O estudo mostra ainda que apenas 0,2% dos 10.961 alunos atingiu o nível máximo de proficiência em leitura no Brasil (BRASIL, 2019).

Assim, o incentivo à leitura e a busca pelo pleno letramento deve sempre alicerçar tanto ações individuais dos docentes em suas práticas quotidianas, quanto políticas públicas e suas legislações pertinentes. Entre os documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Inglesa no Brasil estão as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) deve-se compreender o letramento como uma prática que não resulte em uma concepção abstrata de linguagem. Ainda que o documento tenha sido produzido especificamente para o ensino secundário, suas determinações quanto ao ensino de Línguas estrangeiras revelam-se valiosas para os demais campos de ensino desses idiomas, como nas escolas privadas que se propõem a proporcionar a aquisição de uma segunda língua. O ensino de Línguas deve, assim, ter como norte uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, além de estar sempre inserida em contextos socioculturais.

Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural (BRASIL, 2006, p. 109).

Desse modo, essa vinculação da linguagem aos seus contextos socioculturais e suas comunidades de prática implica na necessidade de exploração das cinco habilidades

discursivas: Audição, oralidade, leitura e escrita considerando-se que tais habilidades encontram-se imbricadas nas amplas situações reais de comunicação e não podem ser percebidas de forma isolada.

Diante dessa premissa, o aprendiz deve ter contato com a mais ampla diversidade de gêneros textuais, com o objetivo de que compreenda suas estruturas, seus propósitos, autores e eventuais interlocutores. Assim, ao adquirir o conhecimento da Língua Estrangeira, o aluno estará preparado para atuar de forma eficiente e crítica nas diversas situações discursivas.

As orientações contidas nos documentos oficiais propiciam até mesmo uma exemplificação dessa necessária diversidade de gêneros. Entretanto, os textos literários não têm o mesmo destaque que gêneros como Anúncio publicitário ou Mensagens da Internet. Essa preferência por determinados gêneros em detrimento de outros foi percebida pelo linguista brasileiro Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 207): “Os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada, são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para enfeite e até para distração dos alunos”.

Nem mesmo para essa referida distração dos alunos. A realidade é que os livros para o ensino de Língua Inglesa (tanto para o ensino regular quanto para as escolas de idiomas) raramente apresentam textos literários, concentrando-se em textos informativos, publicitários, entrevistas e diálogos, privando o aprendiz de um gênero capaz, não apenas de facilitar a aquisição do novo idioma, mas também de promover uma reflexão crítica sobre a realidade na qual o aluno está inserido.

Ressalte-se que mesmo com a aparente ausência dos textos literários nas aulas de Língua Inglesa, é certo que a literatura pode contribuir para a aquisição de um idioma de diversas formas. Dois aspectos merecem destaque: Primeiramente, a contextualização do texto literário pode aumentar no aluno a percepção sobre a cultura dos personagens, uma ferramenta valiosa em um tempo em que o Inglês é utilizado em encontros de diferentes traços culturais. Por outro lado, como os textos literários dependem muito da forma para que expressem seus objetivos (há vários modos de se transmitir uma mesma mensagem), o aprendiz perceberá o quanto esse fator é preponderante para que se estabeleça uma comunicação eficaz.

A Base Nacional Comum Curricular destaca essa expansão da percepção cultural do aluno advinda do aprendizado de Língua Inglesa, tratando o idioma como língua franca:

Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2016, p. 245).

Aumentar a percepção cultural do aluno é fundamental em um mundo no qual o aluno não terá apenas encontros com falantes nativos de Inglês, mas, em sua maioria tais encontros se darão entre pessoas que têm o Inglês como segunda língua. Adaskou, Britten e Fahsi (1990) descrevem quatro dimensões distintas de cultura, todas relevantes para o aprendiz de uma língua estrangeira: O sentido estético, no qual a língua está associada com a música, a literatura e os filmes de um determinado país; o sentido sociológico, no qual a língua está vinculada às instituições e aos costumes de um povo; o sentido semântico, em que um sistema conceitual de cultura permeia a língua; e o sentido pragmático, no qual as regras sociais influenciam o tipo de linguagem a ser usado em cada ocasião.

A importância de se aprender que forma linguística deve ser usada em determinada situação foi abordada por Kramsh (1993), relatando que em uma conferência o linguista Alton Lewis Becker pediu aos participantes que escrevessem em um pedaço de papel o que ele faria em seguida. Então, ele subiu as escadas e colocou seu livro no púlpito. Alguns participantes não mencionaram as escadas enquanto outros disseram que ele subiu “lentamente”, Participantes escreveram que “ele” havia “jogado” o livro no púlpito, enquanto outros afirmaram que “o professor” colocou “suavemente” o “material” na mesa. Para Kramsh isso demonstra a variedade de escolhas que os escritores têm para transmitir uma mensagem.

Lazar (2005) vai além desses dois fatores e descreve que a utilização dos textos literários pode ter uma função educacional mais ampla ao “[...] ajudar a estimular a imaginação dos nossos estudantes, desenvolver habilidades críticas e aumentar sua consciência emocional”.

Para Barthes (2004, p. 336), a literatura é “um campo completo do saber”, que “[...] põe em cena, através de textos muito diversos, todos os saberes do mundo num dado

momento”. Ainda que se possa falar em exagero, Barthes aduz “[...] que só se deve ensinar literatura, pois através dela se poderiam abordar todos os saberes”.

Não é fácil estabelecer um limite sobre os beneplácitos advindos de um maior acesso aos textos literários na formação dos jovens. Entretanto, é relevante apontar que a literatura é capaz de fomentar a imaginação (e, por conseguinte a criatividade), aumentar a sensibilidade através de emoções vividas por personagens fictícios e concatenação de novos pensamentos e reflexões. Assim, o contato com a literatura é um dos fatores a se considerar na construção identitária de um indivíduo. O conhecimento de outras realidades, outras vidas, outras formas de agir e pensar são elementos fundamentais na formação de uma identidade própria. Como aduz Michèle Petit (2008, p. 38), “Sem o outro, não há sujeito [...] [a identidade] se constrói tanto num movimento centrífugo quanto centrípeto, num impulso em direção ao outro, uma ruptura de si, uma curiosidade – uma vontade às vezes feroz”.

Ao referirem-se a utilização de textos nas aulas de Língua Inglesa, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) determinam que o estudo dos textos não deve apenas aprimorar as estratégias de leitura, mas procurar desenvolver harmoniosamente as quatro habilidades: oralidade, audição, escrita e leitura.

Desenvolver a habilidade oral deve ser, sem dúvidas, o foco de todo professor de Língua estrangeira. Não se pode tergiversar ao fato de que existem professores nas escolas regulares do Brasil que priorizam a leitura em detrimento da oralidade em virtude de fatores como o excesso de alunos por sala, a exiguidade de carga horária destinada à disciplina, e até mesmo as limitações nas suas formações iniciais e contínuas. Entretanto, invariavelmente, quando alguém questiona sobre o conhecimento de outrem em relação a um idioma a pergunta é sempre: “Você fala Inglês? você fala Francês? Você fala Italiano? [...]”.

Swain (1955) propôs a Hipótese do Output, segundo a qual os aprendizes ao tentarem produzir a língua (habilidade oral) impulsionam a percepção (*noticing*), testam suas hipóteses (com seus acertos e erros) e fazem uma reflexão sobre a língua. Assim, a aquisição de um novo idioma não ocorre apenas aos escutá-lo, mas, precipuamente quando se tenta produzi-lo. Caldas, Marques e Weissheimer (2018) destacam:

It is only by producing the language that the learners step out of their comfort zone, pushing the boundaries of their interlanguages, because they go from the semantic process, prevailing in the comprehension, to the syntactic process,

necessary to production (CALDAS; MARQUES; WEISSHEIMER, 2018, p. 24).

A Base Nacional Comum Curricular (2016), documento produzido pelo Ministério da Educação – definido em seu próprio texto como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica – ressalta a importância da habilidade oral em Língua Inglesa para os estudantes brasileiros, pois essa habilidade possibilitaria “[...] o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo” (BRASIL, 2016, p. 243).

A habilidade de audição foi descrita por David Nunan (1999) como a cinderela das habilidades, pois é relegada a um segundo plano quando comparada com a oralidade. Ainda assim, contrariando a observação de Nunan, James Asher (1982) desenvolveu uma metodologia completa – Total Physical Response – que foi criada tendo como base a ideia de que, nos períodos iniciais da aquisição de um novo idioma o aluno não deve falar nada, concentrando-se exclusivamente na audição da Língua alvo. As atividades de audição são relevantes, não apenas para que os alunos familiarizem-se com os sons, a entonação e o ritmo do novo idioma, mas elas podem também proporcionar aos professores uma excelente oportunidade de chamar atenção para aspectos como novo vocabulário e estruturas morfosintáticas.

A habilidade de escrita requer a atenção dos alunos, pois possui aspectos específicos que a distingue da produção oral. Quando se escreve, devem ser considerados fatores como, quem é o (possível) interlocutor, ortografia correta, tempo para produção (bem maior que na oralidade), graus de formalidade (desde uma simples mensagem de texto até uma carta de recomendação, por exemplo) e vocabulário a ser utilizado. Segundo Ramirez (1995), a produção escrita exige pensamento, reflexão e deve, no ensino de uma segunda língua, priorizar um equilíbrio entre o resultado final, e o processo que levou a esse resultado. A Base Nacional Comum Curricular (2016) destaca as características dessa habilidade:

Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o

suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo (BRASIL, 2016, p. 244).

As atividades que desenvolvem a habilidade de leitura são frequentemente utilizadas para o ensino de estruturas gramaticais e vocabulário, mas certamente a leitura pode promover a utilização de um material cujo contexto é familiar e do interesse dos alunos, além de todo um contexto cultural sempre presente nas mensagens de texto autênticas. A Base Nacional Comum Curricular (2016) destaca as diversas possibilidades de desenvolvimento da habilidade de leitura, sobretudo com a utilização de uma variedade de gêneros textuais:

As práticas leitoras em língua inglesa compreendem possibilidades variadas de contextos de uso das linguagens para pesquisa e ampliação de conhecimentos de temáticas significativas para os estudantes, com trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc. (BRASIL, 2016, p. 244).

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de duas turmas de nível intermediário (B1 no Quadro Comum de Referência para Línguas – CEFR)³ de uma escola de idiomas na cidade de Natal, Brasil, com o total de 21 alunos (10 na primeira turma e 11 na segunda) que durante um período de dois meses, totalizando 24 (vinte e quatro) horas de aula foram expostos a fragmentos do livro 1984, de George Orwell com dois objetivos definidos: desenvolver as habilidades de oralidade, audição, escrita e leitura; e despertar o interesse do aluno sobre as obras literárias.

Em um primeiro momento, o professor perguntou aos alunos se eles conheciam o autor de livro, pediu para que dissessem por que o autor havia escolhido o título “1984” e se sabiam o que significava *Big Brother*, o que levou invariavelmente a uma menção ao

³Segundo o British Council, um aluno do Nível Intermediário B1: É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma língua clara e estandarizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou projeto

programa de televisão. O professor então pediu características desse programa e, entre outras, foi mencionado o fato de que há câmeras filmando os participantes o tempo todo. Só então o primeiro fragmento foi entregue aos aprendizes.

A partir de então, as aulas seguiram sempre com o propósito de integrar e desenvolver as quatro habilidades ao estudo dos fragmentos do livro *1984*.

A habilidade de leitura foi desenvolvida a partir de cada fragmento apresentado nas aulas, oportunidade na qual os alunos eram incentivados a examinar atentamente os textos estudados, como propósito de fundamentar suas interpretações para o mesmo, diante dos questionamentos propostos pelo professor.

A habilidade de audição foi trabalhada de duas formas: Primeiramente, alunos e professor leram parágrafos de cada trecho estudado. Em um segundo momento, o trecho do livro estudado na aula era escutado através do audiobook disponível no aplicativo youtube. Depois de escutarem cada parte, os alunos responderam questões de interpretação feitas pelo professor.

A habilidade de oralidade foi trabalhada inicialmente com os alunos expressando suas opiniões sobre os textos estudados, em seguida os alunos foram orientados a produzirem seus próprios diálogos com base nesses textos e a apresentar os mesmos para a turma. Por fim, foram realizados *role-plays* com os alunos interpretando as falas dos personagens do livro.

A habilidade de escrita foi trabalhada com os alunos tendo que escrever uma redação defendendo seus pontos de vista sobre o tipo de sociedade retratada no livro. Nesse ponto, o professor solicitou que os alunos mencionassem semelhanças e diferenças entre a realidade demonstrada no livro e suas próprias realidades, sobretudo em relação a temas como liberdade, governo e leis. A atividade não foi realizada em um único momento, os alunos apresentavam partes do trabalho a cada aula e o professor os orientava sobre como prosseguir, além que corrigir eventuais erros.

Ao final do período, os alunos responderam as seguintes questões norteadoras:

- 1) Você percebeu, após as aulas com a obra *1984*, que seu Inglês melhorou em termos de fala?
- 2) Você percebeu, após as aulas com a obra *1984*, que seu Inglês melhorou em termos de audição?
- 3) Você percebeu, após as aulas com a obra *1984*, que seu Inglês melhorou em termos de escrita?

- 4) Você percebeu, após as aulas com a obra *1984*, que seu Inglês melhorou em termos de leitura?
- 5) Você se sente mais motivado a ler o livro *1984* e outras obras da literatura?
- 6) Você gostaria que outras aulas de Inglês incluíssem textos da literatura?

A opção metodológica foi por uma abordagem quantitativa e qualitativa, em outras palavras foi utilizado o método quanti-qualitativo, em que os dados quantitativos são o ponto de partida para a interpretação promovida pela razão discursiva. No que diz respeito ao método quantitativo, Minayo (2014, p. 56) aduz que “[...] o uso de método quantitativo tem o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis ou produzir modelos teóricos de alta abstração com aplicabilidade prática”. Por sua vez, quando analisa o método qualitativo, a referida autora afirma:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p. 57).

Minayo (2014, p. 63) admite que se possa valer dois tanto do método quantitativo quanto do método qualitativo em uma mesma investigação científica pois “[...] elas não são incompatíveis e podem ser integradas num mesmo projeto de pesquisa”.

É certo que a pesquisa, quantifica as respostas dos alunos participantes, como premissa para refletir sobre tais números e, sobretudo, melhorar o processo de ensino e aprendizagem de idiomas. Portanto, corrobora-se com a ideia de Lakatos e Marconi (2011, p. 272) ao afirmarem que, “A finalidade da pesquisa científica não é apenas a de fazer um relatório ou descrição dos dados pesquisados empiricamente, mas relatar o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos”.

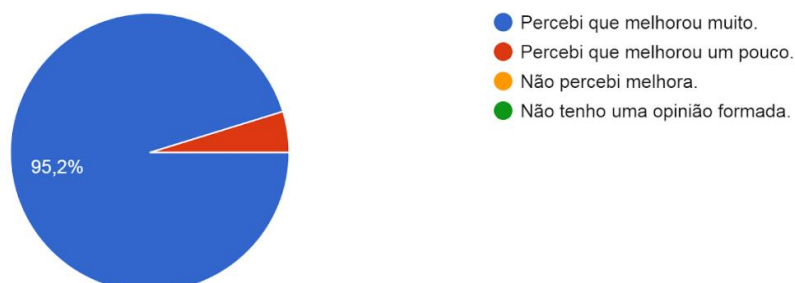
Ainda com relação à melhoria das práticas no processo de ensino e aprendizagem, a pesquisa pode ser classificada como de natureza aplicada, pois tem como um de seus objetivos gerar o conhecimento para a utilização de textos literários para o desenvolvimento das quatro habilidades inseridas no ensino de uma segunda língua: oralidade, audição, escrita e leitura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através da aplicação dos questionários são apresentados a seguir, sempre acompanhados de comentários pertinentes.

1) Você percebeu, após as aulas com a obra 1984, que seu Inglês melhorou em termos de fala?

21 respostas

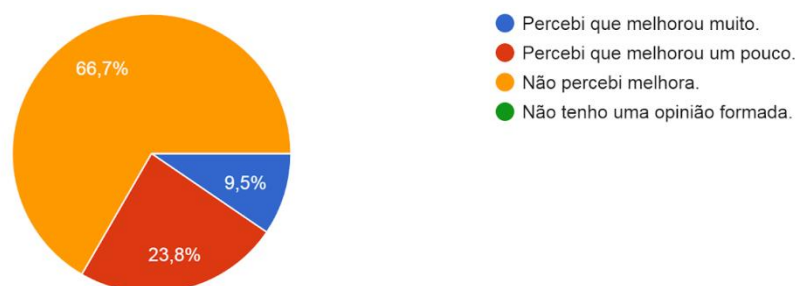


A percepção da evolução oral por parte dos alunos é bastante evidenciada, todos os alunos afirmaram ter percebido uma melhora em termos de produção oral. Como se tratava de dois grupos que já estavam no nível Intermediário de desenvolvimento na Língua Inglesa (B1) foi possível promover vários debates sobre temas relacionados ao controle dos governos sobre seus cidadãos através da polícia e das leis, o poder da linguagem na formação do pensamento e como seria viver em um estado totalitário.

A temática do livro foi relacionada com a vida cotidiana dos alunos em termos da vigilância exercida pelas câmeras de trânsito e de segurança existentes nas ruas, residências e empresas. Durante as aulas, os alunos expressaram opiniões antagônicas sobre o uso desses equipamentos e o professor ajudou nos debates utilizando-se do quadro para destacar o novo vocabulário necessário às discussões. É certo que boa parte das palavras e expressões desconhecidas que apareceram nos fragmentos estudados mereceram a atenção do professor e dos alunos.

2) Você percebeu, após as aulas com a obra 1984, que seu Inglês melhorou em termos de audição?

21 respostas

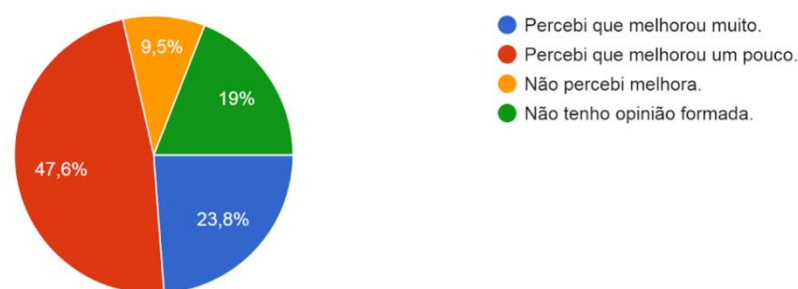


A percepção da evolução auditiva foi inexistente para a maioria dos alunos (14) e apenas sete (7) estudantes afirmaram ter percebido uma melhora nessa habilidade. O resultado é bastante surpreendente pois, como mencionado anteriormente, a cada fragmento do livro apresentado o professor solicitava aos alunos que lessem os parágrafos de forma alternada entre eles. Além disso, para cada fragmento apresentado em forma de texto escrito, o mesmo trecho foi escutado mediante a utilização do *audiobook* disponível no aplicativo *Youtube*.

Ainda que as limitações advindas do objeto da pesquisa não permitam uma resposta precisa para a obtenção de um resultado tão adverso em relação ao desenvolvimento da habilidade auditiva, a hipótese dos autores é que a percepção de melhora dessa habilidade não é alcançada facilmente pelos alunos. Os exercícios destinados a promover o progresso na aquisição do novo idioma em termos de desenvolvimento auditivo seriam percebidos tão somente como uma espécie de preparação para a produção oral promovida pelos debates que aconteceram após os exercícios de audição.

Deste modo, quando questionados sobre a melhora nas suas habilidades auditivas, é possível que os alunos sequer tenham recordado de quais atividades foram desenvolvidas para esse fim.

3) Você percebeu, após as aulas com a obra 1984, que seu Inglês melhorou em termos de escrita?
21 respostas

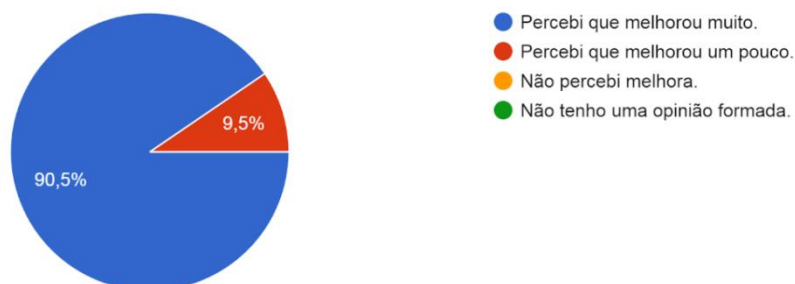


A melhora na habilidade de escrita foi percebida pela maioria dos alunos (15), com apenas 6 (seis) estudantes afirmando não terem opinião formada ou não terem percebido nenhum grau de desenvolvimento. A atividade escrita nem sempre é tida como das mais interessantes pelos aprendizes, pois requer um maior esforço em termos de utilização do vocabulário adequado, escrita e re-escrita dos textos e correção dos erros apontados pelo professor.

Ainda assim, os aprendizes relataram mudanças positivas no desenvolvimento das atividades escritas, o que invariavelmente implica em avanços na aquisição de vocabulário, estruturas de coesão e coerência e capacidade de argumentação.

4) Você percebeu, após as aulas com a obra 1984, que seu Inglês melhorou em termos de leitura?

21 respostas

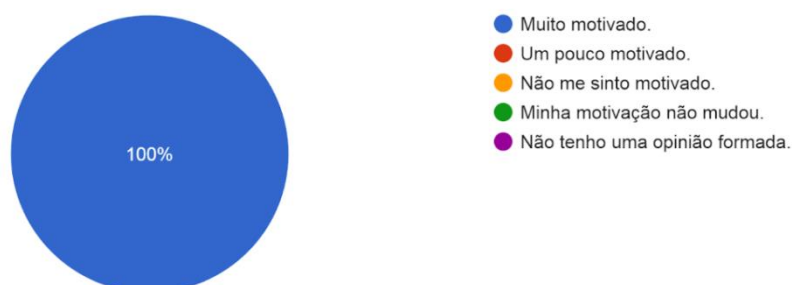


O resultado (todos os alunos relataram melhora na habilidade de leitura) já era esperado pois as aulas tiveram como ponto de partida um texto escrito – fragmento do livro 1984 de George Orwell. Ademais, o texto despertou o interesse dos alunos desde a primeira aula, pois eles puderam relacioná-lo com suas realidades sociais e com o programa *Big Brother* exibido na TV Globo.

Foi possível, durante as aulas, identificar como foi descrito o contexto político-social no qual a história do Livro *1984* está inserida, bem como algumas estruturas de diálogos, o que resultou em evolução de aspectos que reforçam a habilidade de leitura, tais como estrutura gramatical das sentenças, novo vocabulário e elementos do discurso.

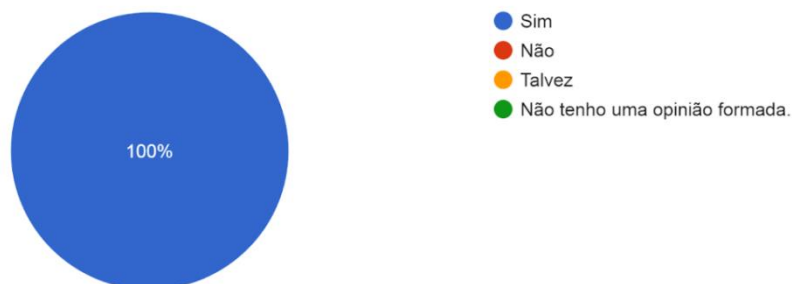
5) Você se sente mais motivado a ler o livro 1984 e outras obras da literatura?

21 respostas



6) Você gostaria que outras aulas de Inglês incluíssem textos da literatura?

21 respostas



Todos os alunos responderam que se sentiram motivados a ler outras obras literárias, bem como que gostariam de que novos textos de literatura fossem inseridos nas aulas de Inglês. Inequivocadamente, a inserção desses fragmentos literários no cotidiano escolar dos aprendizes de língua inglesa motivou, nos mesmos, o interesse pela literatura e por novas aulas que seguissem o mesmo padrão. O tema das aulas revelou-se interessante para os aprendizes. Obviamente que esses resultados dependeram também do conhecimento e da filosofia de ensino demonstrados pelo professor e dos objetivos alcançados nas aulas.

Durante os encontros, os alunos comentaram que já existem sociedades nas quais o grau de controle dos governos se aproxima dos relatados na obra de George Orwell. Desse modo, a literatura pode, principalmente, ser o ponto de partida para a discussão sobre a diversidade de culturas sem que sejam fomentados estereótipos sobre as mesmas.

REFERÊNCIAS

ADASKOU, K.; BRITTEN, D.; FAHSI, B. Cultural content for a secondary English course for Morocco. **ELT Journal**, Oxford, v. 44, p. 3-10, jan. 1990.

ASHER, J. **Learning another language through actions**. Los Gatos, California: Sky Oaks, 1982.

BARTHES, Roland. **O grão da voz: entrevistas – 1962-1980**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. 03 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em: 28 jul.2020.

CALDAS, Vaneska; MARQUES, Fabio; *WEISSHEIMER, Janaina*. Using Whatsapp to develop L2 oral production. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n.60, p. 21-38, jan./jun. 2018.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6.ed.São Paulo: Atlas, 2011.

LAZAR, Gillian. **Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NUNAN, David. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

PETIT, Michele, **L'Art de lire ou comment résister à l'adversité**. Paris: Belin, 2008.

RAMIREZ, Arnulfo. **Creating context for second language acquisition theory and methods**. White Plains, Longman Publishers USA, 1995

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (Eds.). **Principles and practice in the study of language: Studies in Honour of H.G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

MANEJO E QUALIDADE DA ÁGUA EM SISTEMAS AQUAPÔNICOS

Danilo César Oliveira de Cerqueira ¹

RESUMO

O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica sobre manejo e qualidade da água na aquaponia (união de aquicultura com hidroponia). Entre as perguntas que foram respondidas neste levantamento bibliográfico estão: Como diferenciar ‘aquicultura com recirculação’ de ‘aquaponia’? Quais informações do ciclo químico do nitrogênio são úteis para o manejo na aquaponia? E como equilibrar os principais parâmetros de qualidade da água em sistemas aquapônicos? A busca foi realizada na Base de Dados da Pesquisa Agropecuária (BDPA) da Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) e em bases de dados digitais de universidades federais, incluiu relatórios técnicos, artigos de periódicos especializados e monografias. Nesta revisão foram reunidas as principais informações técnicas sobre os parâmetros de qualidade da água na aquaponia: 1- O pH 7,0 é o ideal porque atende as necessidades dos peixes, das plantas e das bactérias nitrificantes; 2- O oxigênio dissolvido deve ser maior ou igual a 4 ppm; 3- A condutividade elétrica deve ficar entre 20 $\mu\text{S}\cdot\text{cm}^{-1}$ e 100 $\mu\text{S}\cdot\text{cm}^{-1}$ para atender a maioria dos peixes e plantas; 4- Quanto à Amônia tem-se estabelecido que amônia livre com concentrações acima de 0,7 $\text{mg}\cdot\text{L}^{-1}$ podem ser letais aos peixes e que concentrações de amônia não ionizada acima de 1,6 $\text{mg}\cdot\text{L}^{-1}$ são prejudiciais à fisiologia da maioria dos animais aquáticos.

Palavras-chave: Aquaponia, Recirculação de água, Tilápias.

INTRODUÇÃO

Tem existido uma crescente busca, nos últimos anos, por sistemas de produção de alimento que sejam sustentáveis, uma opção viável que preenche essa exigência para pequenos espaços produtivos é a aquaponia (MERCANTE et al., 2011).

Aquaponia é a união de aquicultura com hidroponia (Fig.1), trata-se de uma atividade que possibilita a produção de plantas sem solo com os nutrientes provenientes de restos de ração e de dejetos de peixes em um sistema de recirculação de água. Neste tipo de sistema a água que retorna para o ambiente de criação de peixes volta mais limpa e com concentrações controladas de amônia e nitrito, após as filtragens e passagem pelos ambientes de produção vegetal (HUNDLEY, 2013; CARNEIRO et al., 2015a).

¹ Agrônomo, Professor Dr. do Curso Técnico em Agroecologia - IFAL – Campus Murici - AL, danilo.cerqueira@ifal.edu.br

Figura 1. Sistema básico de aquaponia



Fonte: AQP Brasil, 2017.

Um sistema aquapônico possibilita produzir peixes e hortaliças com alta densidade e produtividade em um único sistema, apresenta capacidade de produção em centros urbanos e em zonas áridas por ser um sistema compacto, tem baixo consumo de água e o aproveitamento integral de água e ração. No entanto, na aquaponia tem existido uma importante necessidade: aprimorar o conhecimento sobre a sanidade dos peixes e das plantas e aperfeiçoar o entendimento físico, químico e microbiológico para o tratamento e monitoramento da qualidade da água (BRAZ FILHO, 2000; SILVA, 2016).

A aquaponia é citada como uma das práticas capazes de trazer sustentabilidade ambiental à aquicultura. Por outro lado, não é a única prática alistada, por meio de regulamentações e políticas eficientes, a irrigação e a hidroponia também podem aproveitar efluentes da aquicultura (HUNDLEY, 2013).

O sucesso da aquicultura depende basicamente da qualidade da água de abastecimento, da qualidade e da quantidade dos alimentos fornecidos, do tempo de residência do efluente dentro dos sistemas de criação, das espécies criadas, da densidade de estocagem e da biomassa dos organismos (HENRY-SILVA & CAMARGO, 2008). Para a aquaponia, além desses fatores, deve se levar em conta a porção vegetal cultivada dentro do sistema (RACKOY, 2007).

Diante do exposto, o presente trabalho de revisão de literatura tem como objetivos: reunir informações técnicas sobre o manejo em sistemas aquapônicos e apontar os parâmetros ideais de qualidade da água na aquaponia.

METODOLOGIA

Esta revisão de literatura é um levantamento bibliográfico sobre o manejo da água e os parâmetros de qualidade da água para a aquaponia. A coleta de dados foi realizada no período entre 04 e 26 de agosto de 2020 em sua maioria na Base de Dados da Pesquisa Agropecuária (BDPA) da Embrapa (Empresa Brasileira de pesquisa agropecuária) e em bases de dados digitais de universidades federais.

Este trabalho traz repostas para perguntas como: Como diferenciar ‘aquicultura com recirculação’ de ‘aquaponia’? Quais informações do ciclo químico do nitrogênio são úteis para o manejo na aquaponia? E como equilibrar os principais parâmetros de qualidade da água em sistemas aquapônicos?

Foram citadas 28 referências das quais quase 50 % foram dos últimos 10 anos, sendo que as mais recentes foram publicadas em 2019 e 2017 e as mais antigas foram publicadas em 1998. Esta breve revisão bibliográfica traz dicas práticas de manejo para os seguintes parâmetros fundamentais na aquaponia: pH, temperatura, condutividade elétrica, amônia, oxigênio dissolvido e nutrientes na água.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Sistemas de aquicultura com recirculação de água versus aquaponia

Os sistemas de aquicultura com recirculação diferenciam-se da aquaponia pela ausência da parcela vegetal e utiliza-se de outros métodos para transformar, retirar e utilizar os nutrientes diluídos na água (RACKOY,2006).

A aquicultura em sistemas de recirculação apresenta-se como uma crescente realidade no Brasil e no mundo. Geralmente, esse sistema de produção de peixe utiliza filtros biológicos para remoção dos resíduos potencialmente tóxicos da água (TYSON et al., 2008).

Para serem viáveis economicamente, sistemas de recirculação de água e nutrientes na criação de peixes geralmente são desenhados para sustentarem altas densidades, atingindo capacidades de estocagem superior a cem quilos de peixe por metro cúbico de água (100 kg/m^3), enquanto cultivos tradicionais no Brasil utilizam muitas vezes densidades de um quilo de peixe por metro cúbico de água (1 kg/m^3) (LOSORDO, 1998). Em sistemas super intensivos de aquicultura é possível produzir em 250 m^2 de lâmina de

água, com mínima renovação de água, o equivalente à produção de 15.000 m² de viveiros escavados com até 20% de renovação de água diária (BRAZ FILHO, 2000).

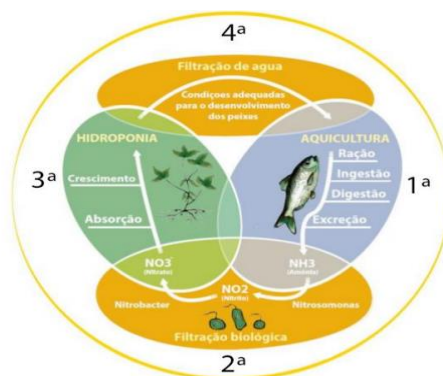
Os desenhos de um sistema de aquaponia podem variar muito, porém são necessários a realização de três processos complementares: o cultivo dos peixes no viveiro (onde há a entrada de nutrientes na forma de ração), a nitrificação das diferentes formas de apresentação do nitrogênio em filtros biológicos ou mesas de hidroponia, e, a absorção de nutrientes pela parcela vegetal do sistema. Na aquaponia, os peixes também são, em geral, estocados em altas densidades, com a circulação contínua de água e utilização de sistemas de aeração secundários nos viveiros de peixes (RAKOCY, 2007).

A aquaponia tem sido predominantemente difundida por todo o mundo através de produtores em escala domiciliar, sendo por muitos referida como “*Back Yard Aquaponics*”, termo em inglês para “Aquaponia de Quintal” (HUNDLEY, 2013).

2. Ciclo do nitrogênio e a aquaponia

Na nitrificação, o nitrogênio amoniacal é oxidado para nitrito e, na sequência, para nitrato em duas etapas. Esse processo é realizado por bactérias quimioautotróficas (Fig.2), que utilizam carbono inorgânico para biossíntese de carbono orgânico e obtêm energia para o crescimento a partir da oxidação do N-amoniacal ou nitrito (SINHA & ANNACHHATRE, 2007). Esse processo natural deve ser estimulado na aquaponia por meio da construção de biofiltros que possibilitam a extração direta do íon amônio por plantas aquáticas ou de biofiltros que possibilitam o crescimento de colônias das bactérias nitrificantes que transformam amônio e nitrito em nitrato, que é menos tóxico e pode facilmente ser aproveitado pelas plantas (hortaliças) nas camas de cultivo ou canaletas (NFT) (CARNEIRO et al., 2016).

Figura 2. Interação entre componentes os componentes biológicos em aquaponia



Fonte: Canastra, 2017.

Na desnitrificação as bactérias quimioheterotróficas utilizam nitrito e/ou nitrato como receptores finais de elétrons na cadeia respiratória, na ausência de oxigênio molecular, transformando-os em nitrogênio molecular (N_2), com formação de produtos intermediários (VAN LOOSDRECHT & JETTEN, 1998). Este processo é influenciado por fatores como: concentração e tipo da fonte de carbono, temperatura, pH, concentração de oxigênio dissolvido e de substâncias tóxicas.

3. Bactérias da nitrificação devem ter suas colônias estimuladas na aquaponia

Na primeira etapa da nitrificação, ocorre a oxidação do nitrogênio amoniacal para nitrito via hidroxilamina (NH_2OH) - nitrificação, e predominam bactérias do gênero *Nitrosomonas* spp. e *Nitrosospira* spp., enquanto, no passo seguinte, sucede-se a oxidação do nitrito a nitrato - nitratação, geralmente atribuída às bactérias do gênero *Nitrobacter* spp. e *Nitrospira* spp. (PHILIPS et al., 2002; TOKUYAMA et al., 2004).

Essas bactérias nitrificantes têm ocorrência natural e são predominantemente aeróbicas com pH ótimo no intervalo entre 7,0 e 8,0, tendo sua atividade reduzida à medida que o pH se distancia da neutralidade (VAN LOOSDRECHT & JETTEN, 1998).

Em geral, as bactérias da nitrificação ou bactérias nitrificadoras estão presentes no filtro biológico e em ambientes de cultivo de plantas em cascalho. Para a multiplicação dessas bactérias, devem ser usados nos biofiltros, substratos com uma alta relação superfície-volume, os mais usados são: argila expandida, pedra brita, seixo de rio, pedaços de tijolos e telhas, tampas de garrafas PET, entre outros (CARNEIRO et al., 2015a; SILVA, 2016; ANTONIOLLI, 2019).

4. Principais parâmetros da qualidade da água na aquaponia

Diversos fatores e suas interações determinam a qualidade da água na aquaponia, sendo os mais importantes: pH, temperatura, deficiência de oxigênio dissolvido, variação da carga e concentração de nitrogênio e a presença de substâncias tóxicas ou inibidoras, inclusive o próprio substrato e alguns intermediários do processo (GUJER, 2010). Assim, recomenda-se o monitoramento periódico da água, aferindo regularmente temperatura, oxigênio dissolvido, condutividade elétrica e pH (BRAZ FILHO, 2000).

4.1. Formas de controlar o pH da água

O pH exerce influência na disponibilidade de nutrientes (ferro, manganês, boro, zinco e cobre) para as plantas que decrescem drasticamente quando o pH é superior a

7,0. Além disso, outros nutrientes como fósforo, magnésio, cálcio e molibdênio decrescem em solubilidade em níveis de pH inferiores a 6,0. O pH ainda exerce determinante influência sobre o ciclo de nitrificação do nitrogênio (FERRI, 1979).

É necessário o controle do pH, uma vez que a elevação da alcalinidade, com consequente aumento das concentrações de amônia livre, podem inibir as bactérias nitrificantes, principalmente as bactérias oxidantes de nitrito (OLIVEIRA et al., 2013).

Normalmente em aquaponia, o pH tende a baixar em função dos ácidos produzidos pelas bactérias do sistema. Os níveis de pH podem ser elevados com a adição de bases no sistema, como carbonato de cálcio (calcário), óxido de cálcio (cal virgem), hidróxido de cálcio (cal hidratada) e hidróxido de potássio (CARNEIRO et al., 2015b; QUEIROZ et al., 2017; ANTONIOLLI, 2019). Carneiro et al. (2015b) recomendam o uso de 50 a 100 g de calcário a cada 60 dias em um sistema que possui um tanque com 800 L de água que garantem um pH em torno de 6,5 e 7,0.

Ainda se tratando de métodos para elevar os níveis do pH, Carneiro et al. (2016) sugerem o uso de pastilhas corretivas produzidas com a cal hidratada, gesso agrícola (sulfato de cálcio) e areia fina. Para produzir 100 unidades de 30 g da pastilha é utilizado 1 kg de cada substância dissolvidos em 2 L de água por 3 min ou até uma completa homogeneização da mistura; após isso a paste que se forma é colocada em formas de 50 ml como, por exemplo, copos descartáveis de café onde devem ficar por no máximo 2 min e logo após posto para secar à sombra. Em um volume de 200 L 1 pastilha eleva o pH de 5,0 para 7,0, vale ressalva que além de elevar o pH as pastilhas fornecem íons de Ca^{2+} e Mg^{2+} , diminuem a turbidez e elevam os níveis de dureza.

Em casos que haja a necessidade de reduzir os níveis do pH, Queiroz et al. (2017) recomendam o uso de ácido fosfórico, ácido nítrico, vinagre ou sulfato de alumínio.

4.2. Controle da temperatura da água

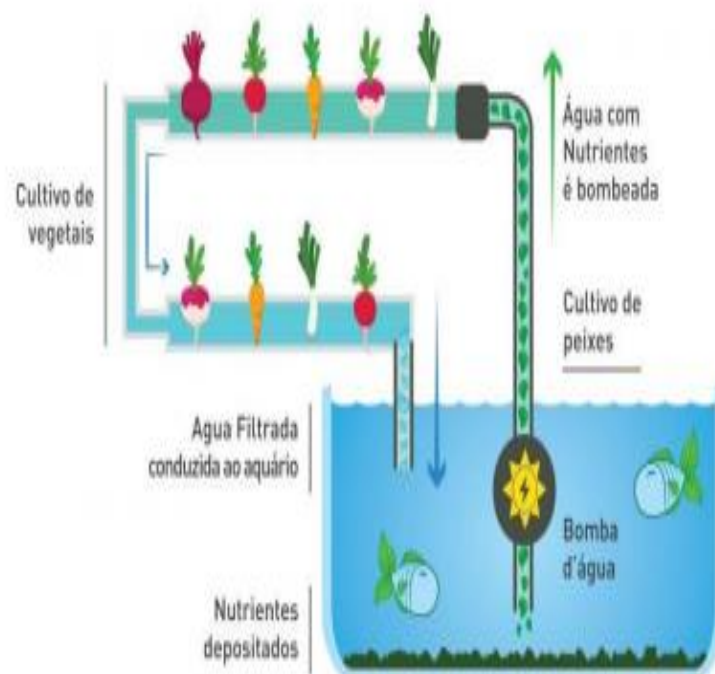
Na aquaponia a temperatura da água é um fator de grande importância que interfere no desenvolvimento das espécies podendo ocasionar a morte dos peixes e plantas, além de interferir na concentração de oxigênio e na eficiência do biofiltro (BRAZ FILHO, 2000). A temperatura média ideal que satisfaz tanto a maioria das espécies de peixes quanto a maioria das espécies de hortaliças usadas na aquaponia é de 26 °C (QUEIROZ et al., 2017).

Deve-se ter atenção especial com a temperatura, seu monitoramento precisa ocorrer diariamente, principalmente em regiões que possuem variações bruscas de

temperatura, pois temperaturas muito baixas podem tornar as espécies susceptíveis a doenças, e, podem provocar prolongamento no tempo de desenvolvimento. Todavia, temperaturas altas potencializam o efeito de substâncias tóxicas e diminuem a concentração dos gases, principalmente de O₂ (QUEIROZ et al., 2017).

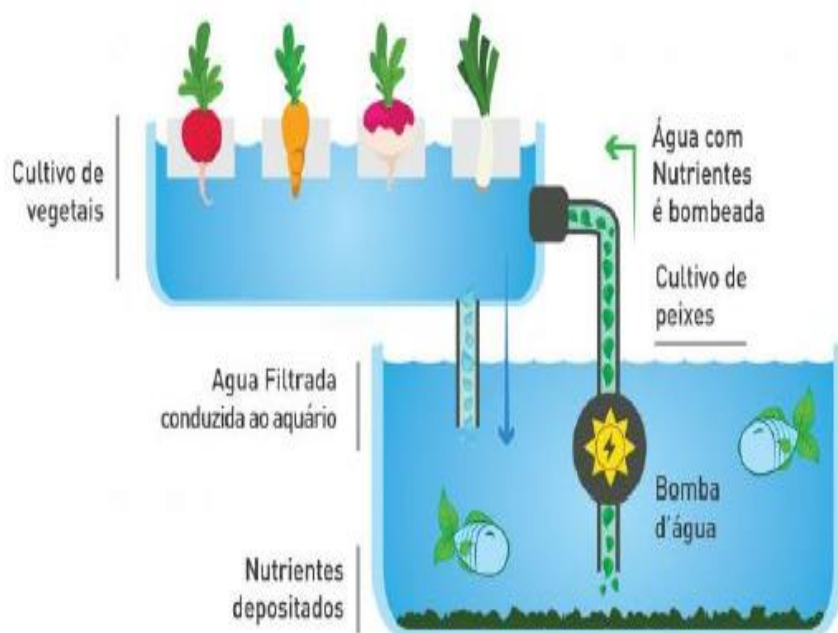
O controle da temperatura é primordial para a sobrevivência dos peixes e para que as bactérias continuem nitrificando o sistema. A temperatura da água é influenciada tanto pelo clima como pelo tipo do ambiente de cultivo dos vegetais (ANTONIOLLI, 2019), como exemplo, temos o NFT - *Nutrient Film Technique* - (ambiente de cultivo em canaletas) (Fig.3) com maior variação da temperatura da água, DFT - *Deep Film Technique ou Floating* - (ambiente de cultivo flutuante) (Fig.4) e *Grow Bed* (cama de cultivo) (Fig.5) com uma menor taxa de variação de temperatura da água (QUEIROZ et al., 2017).

Figura 3. NFT - *Nutrient Film Technique* (ambiente de cultivo em canaletas)



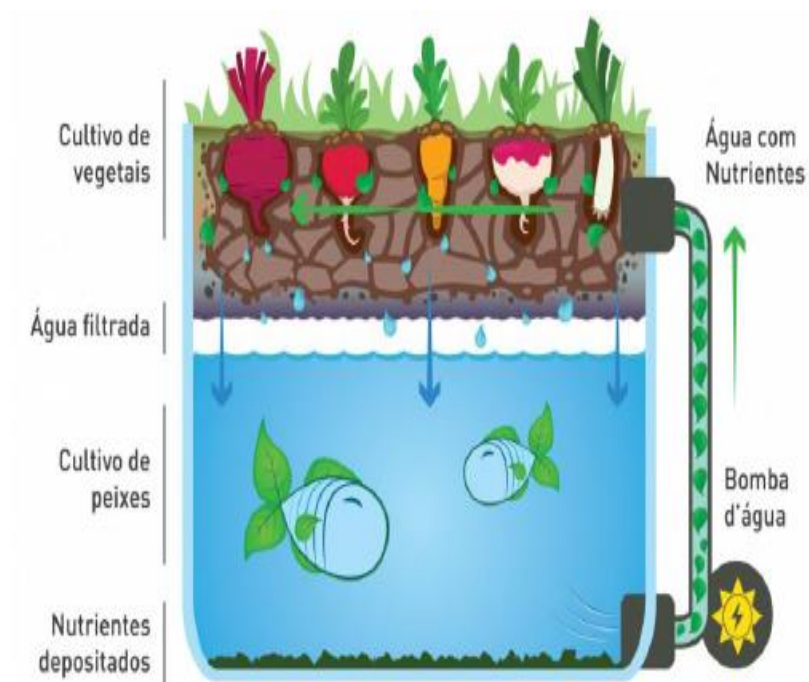
Fonte: AQP Brasil, 2017.

Figura 4. DFT - *Deep Film Technique* ou *Floating* - (ambiente de cultivo flutuante)



Fonte: AQP Brasil, 2017.

Figura 5. *Grow Bed* (cama de cultivo)



Fonte: AQP Brasil, 2017.

Para o controle da temperatura, o produtor pode se atentar ao uso e não uso de alguns elementos como a escolha do local a ser implantado o sistema que deve possuir no mínimo 5 h diárias de incidência solar; o uso de estufas que além de auxiliar no controle da temperatura podem ajudar no controle de intemperes; a utilização de cores claras ou escuras em todo o local de armazenagem/passagem da água (tanque dos peixes, filtros e área de cultivo de plantas) sendo que, as cores claras devem ser usadas em regiões quentes e cores escuras em regiões de clima frio e a utilização de aquecedores (CASTELLANI et al., 2009; SILVA, 2016)

4.3. Condutividade Elétrica da água (CE)

A salinidade é outro fator de extrema importância na qualidade da água e que em condições não adequadas causa danos na produtividade dos vegetais, esse fator pode ser medido com teste de condutividade elétrica (CE) que mede a capacidade da água de conduzir corrente elétrica e está diretamente ligada à concentração de íons. A taxa de CE está relacionada com a decomposição de matéria orgânica e serve como parâmetro para quantidade de nutrientes disponíveis ou mesmo indício de problemas com poluição da água. A CE ideal varia de acordo com a espécie a ser cultivada e com o clima. Em geral, para a produção de peixes a CE varia em torno de $20 \mu\text{S}\cdot\text{cm}^{-1}$ e $100 \mu\text{S}\cdot\text{cm}^{-1}$, já na produção de hortaliças ela não pode ultrapassar os $70 \mu\text{S}\cdot\text{cm}^{-1}$ (MERCANTE et al., 2011; ANTONIOLLI, 2019).

A condutividade elétrica está inteiramente ligada na absorção de água e nutrientes afetando no acúmulo de matéria seca e na produtividade podendo deixar a planta suscetível a distúrbios fisiológicos. Concentrações elevadas de sais podem acarretar a diminuição do potencial osmótico da solução, acúmulo de íons tóxicos, diminuição da quantidade de oxigênio dissolvido e diminuição de absorção de macro e micronutrientes por parte das plantas (GODIM ET AL., 2010; LENZ ET AL., 2017).

4.4. Amônia na aquaponia

A concentração de amônia livre (NH_3), ou seja, a amônia tóxica, é função da concentração de nitrogênio amoniacal (Amônia Total) (Tab.1), do pH e da temperatura, por isso é fundamental manter a operação do sistema de forma que o nível de amônia livre seja mantido baixo (DONG-JIN KIM et al., 2005). Amônia livre com concentrações entre $0,7$ e 240 mg L^{-1} podem ser letais aos peixes. Concentrações de amônia não ionizadas

acima de $1,6 \text{ mg L}^{-1}$ afetam consideravelmente a saúde dos peixes (MARTINEZ et al., 2006).

Tabela 1. Percentagem total de amônia total em função da temperatura e do pH da água

pH	Temperatura da água (°C)								
	16	18	20	22	24	26	28	30	32
7.0	0,30	0,34	0,40	0,46	0,52	0,60	0,70	0,81	0,95
7.4	0,74	0,86	0,99	1,14	1,30	1,50	1,73	2,00	2,36
7.8	1,84	2,12	2,45	2,80	3,21	3,68	4,24	4,88	5,72
8.2	4,49	5,16	5,94	6,76	7,68	8,72	10,00	11,41	13,22
8.6	10,56	12,03	13,68	15,40	17,28	19,42	21,83	24,45	27,68
9.0	22,87	25,57	28,47	31,37	34,42	37,71	41,23	44,84	49,02

Fonte: Canastra, 2017.

A concentração de amônia tóxica elevada decresce devido ao menor pH do meio, que desloca o equilíbrio $\text{NH}_3/\text{NH}_4^+$ no sentido de formação de NH_3 (OLIVEIRA et al., 2013).

É função do filtro biológico controlar os níveis de amônia com a atuação das bactérias nitrificadoras pelo processo de nitrificação transformando amônia em nitrato (QUEIROZ et al., (2017). Caso haja um aumento dos níveis de amônia no sistema provavelmente houve algum problema no filtro biológico. Além disso, a temperatura e o pH também interferem na toxicidade da amônia para o sistema (FERRARI, 1979)

4.6. Formas de aumentar o oxigênio dissolvido para os peixes, plantas e bactérias nitrificantes

Na aquaponia, outro fator que pode influenciar no rendimento das plantas é a quantidade de oxigênio dissolvido na água, que é determinante na seleção das espécies de microrganismo que se fixarão nas raízes das plantas. Quanto mais alto os níveis de oxigênio dissolvidos na água, maior a probabilidade de microrganismos benéficos se fixarem às raízes das plantas, no entanto, sob baixos níveis de oxigênio dissolvidos há uma maior probabilidade de microrganismos maléficos se fixarem às raízes. (RAKOCY, 2007)

De acordo com Carneiro et al., (2015a) todas as espécies cultivadas incluindo as bactérias do filtro biológico necessitam de oxigênio dissolvido que não pode estar com

concentrações inferiores à 3 mg L^{-1} . A forma de garantir o oxigênio dissolvido é por um sistema de aeração que pode ser constituído por supressores ou compressores de ar e mangueira (LOURENÇO et al., 1999). Confira na Tab.2 a relação da potência do motor com o volume de ar. Ademais, a temperatura da água deve estar em condições ideais, pois a temperatura também infere na concentração do oxigênio dissolvido (BRAZ FILHO, 2000).

Tabela 2. Capacidade de bombeamento de ar de acordo com a potência do motor

Potência (CV)	Volume de Ar (m^3/h)
0,5	84
0,75	120
2,00	192
4,00	252
7,50	492

Fonte: Braz Filho, 2000.

4.7. Equilíbrio nutricional na água

Plantas cultivadas necessitam, em geral, de oxigênio, hidrogênio e carbono disponíveis na água e na atmosfera. Outros minerais são considerados essenciais: potássio, cálcio, magnésio, fósforo e enxofre (macronutrientes); e cloro, ferro, manganês, boro, zinco, cobre e molibdênio (micronutrientes) (FERRI, 1979) (Tab.3).

Tabela 3. Relação dos 13 nutrientes minerais necessários para as plantas superiores, agrupados em Macronutrientes e Micronutrientes, com suas respectivas formas químicas.

Macronutrientes		Micronutrientes	
Elemento	Forma encontrada na solução do solo	Elemento	Forma encontrada na solução do solo
Nitrogênio (N)	NO_3^- , NO_2^- , NH_4^+	Cobre (Cu)	Cu^{+2}
Fósforo (P)	H_2PO_4^- , $\text{H}_2\text{PO}_4^{-2}$	Ferro (Fe)	Fe^{+2}
Potássio (K)	K^+	Manganês (Mn)	Mn^{+2}
Cálcio (Ca)	Ca^{+2}	Zinco (Zn)	Zn^{+2}
Magnésio (Mg)	Mg^{+2}	Cloro (Cl)	Cl^-
Enxofre (S)	SO_4^{-2}	Boro (B)	H_3BO_3
		Molibdênio (Mo)	MoO_4^{-2}

Fonte: Menezes, 2018.

O desequilíbrio de alguns nutrientes pode afetar a absorção de outros, por exemplo, o excesso de potássio afeta a absorção de magnésio e cálcio por algumas plantas. A falta de molibdênio em níveis suficientes pode afetar a absorção e incorporação do nitrogênio pelas plantas (FERRI, 1979).

Outro exemplo de desequilíbrio é a insuficiência na oferta de ferro para as plantas em determinadas situações. Tal deficiência, relativamente comum em sistemas de aquaponia, gera a necessidade de suplementação por ferro até a concentração mínima de 2 mg/L ou ainda por adubação foliar suplementar (CARNEIRO 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na aquaponia o controle dos parâmetros de qualidade da água é de extrema importância para a eficiência produtiva e taxa de sobrevivência das espécies produzidas (peixes e vegetais).

Para se ter um bom resultado de produção deve-se estabelecer um programa de análises regulares (semanais e em alguns casos diárias) dos seguintes itens fundamentais para a qualidade da água: pH, temperatura, condutividade elétrica, amônia, oxigênio dissolvido e equilíbrio nutricional. Para tal, o produtor deve possuir um kit prático de análise de água além de conhecimento de química, física e microbiologia.

Na maioria dos casos o pH 7,0 é o ideal para atender as necessidades dos peixes, porção vegetal e bactérias nitrificantes. O oxigênio dissolvido não pode baixar de 4 ppm. A CE deve ficar entre 20 $\mu\text{S}\cdot\text{cm}^{-1}$ e 100 $\mu\text{S}\cdot\text{cm}^{-1}$ para atender a maioria dos peixes e plantas. Amônia livre com concentrações acima de 0,7 $\text{mg}\cdot\text{L}^{-1}$ podem ser letais aos peixes e concentrações de amônia não ionizada acima de 1,6 $\text{mg}\cdot\text{L}^{-1}$ são prejudiciais à fisiologia da maioria dos animais aquáticos.

REFERÊNCIAS

ANTONIOLLI, A. Sistema de Monitoramento Automatizado para Controle de Qualidade de Água em Sistema Aquapônico. Universidade do Vale do Taquari. Lajeado, p. 94. 2019.

AQP BRASIL. Aquaponia, aquacultura e meio ambiente. 2017. Disponível em: aqpbrasil.com. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

BRAZ FILHO, M. D. S. P. Qualidade na Produção de Peixes em Sistema de Recirculação de Água. Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, p. 41. 2000.

CANASTRA, Inês Isabel de Oliveira. Aquaponia: Construção de um sistema de aquaponia a uma escala modelo e elaboração de um manual didático. Porto, Portugal. 2017. Disponível em: <<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/110688/2/250465.pdf>>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

CARNEIRO, P. C. F.; MORAIS, C. A. R.; NUNES, M. U. C.; MARIA, A. N. ; FUJIMOTO, R. Y. Produção integrada de peixes e vegetais em aquaponia. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2015a. 23p. (Embrapa Tabuleiros Costeiros. Comunicado Técnico, 189).

CARNEIRO, P. C. F.; MORAIS, C. A. R.; NUNES, M. U. C.; MARIA, A. N.; FUJIMOTO, R. Y. Montagem e operação de um sistema familiar de aquaponia para produção de peixes e hortaliças. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2015b. 12 p. (Embrapa Tabuleiros Costeiros. Circular Técnica, 68).

CARNEIRO, P. C. F.; MORAIS, C. A. R.; NUNES, M. U. C.; MARIA, A. N.; FUJIMOTO, R. Y. Sistema Familiar de Aquaponia em canaletas. Aracaju: Embrapa Tabuleiros costeiros, 2016. 15 p. (Embrapa Tabuleiros Costeiros. Circular Técnica, 81).

CASTELLANI, D.; CAMARGO, A. F. M.; ABIMORAD, E. G. Aquaponia: aproveitamento do efluente de berçário secundário do Camarão-da-Amazônia (*Macrobrachium amazonicum*) para produção de alface (*Lactuca sativa*) e agrião (*Rorippa nasturtium aquaticum*) hidropônicos. Bioikos, Campinas, p. 67-75, 2009.

DONG-JIN KIM, LEE D., JÜRGEN KELLER, J. Effect of temperature and free ammonia on nitrification and nitrite accumulation in landfill leachate and analysis of its nitrifying bacterial community by FISH. **Bioresource Technology**, v. 97, p. 459-468, 2005.

GODIM, A. R. D. O. et al. Condutividade elétrica na produção e nutrição de alface em sistema de cultivo NFT, Uberlândia, v. 26, n. 6, p. 884-904, 2010.

GUJER, W. Nitrification and me – A subjective review. **Water Research**, v.44, n.1, p.1-19, 2010.

HENRY-SILVA, G.G.; CAMARGO, A.F.M. Impacto das atividades de aquicultura e sistemas de tratamento de efluentes com macrófitas aquáticas - relato de caso. **Boletim do Instituto de Pesca**, v.34, n.1, p.163-173, 2008.

HUNDLEY, G.C. Aquaponia, uma experiência com tilápia (*Oreochromis niloticus*), manjeriço (*Ocimum basilicum*) e manjerona (*Origanum majorana*) em sistemas de recirculação de água e nutrientes. Monografia (Graduação em Agronomia) – Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2013. 52p.

LENZ, G. L. et al. Produção de alface (*Lactuca sativa*) em efluentes de um cultivo de tilápias mantidas em sistema BFT em baixa salinidade. Instituto de Pesca, São Paulo, p. 614-630, 2017.

LOSORDO, T.; LOSORDO, T.; RACKOY, J. Recirculating aquaculture tank production systems: an overview of critical considerations. **S. Region Aquaculture Center Publication**, n.451, 1998. 6p.

LOURENÇO, J. N. P.; MALTA, J. C. O.; SOUSA, F. N. A importância de monitorar a qualidade da água na piscicultura. Manaus - AM, 1999, p.1-4.

MARTINEZ, C.B.R.; AZEVEDO, F.; WINKALER, E.U. Toxicidade e efeitos da amônia em peixes neotropicais. Tópicos especiais em biologia aquática e aquicultura. Jaboticabal: Sociedade Brasileira de Aquicultura e Biologia Aquática, 2006. p.81-95.

MENEZES, M. J. T. A importância dos nutrientes minerais para a planta forrageira. 2018. Disponível em: <https://www.beefpoint.com.br/a-importancia-dos-nutrientes-minerais-para-a-planta-forrageira-47207/>. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

MERCANTE, C. T. J.; CARMO, C. F. do; RODRIGUES, C. J.; OSTI, J. A. S.; PINTO, C. S. M.; VAZ-DOS-SANTOS, A. M.; TUCCI, A.; DI GENARO, A. C. Limnologia de viveiro de criação de tilápias do Nilo: Avaliação diurna visando boas práticas de manejo. **Boletim do Instituto de Pesca**, v. 37, n. 1, p. 73-84, 2011.

OLIVEIRA, A. C. G.; BLAICH, C. I.; LOPES, D. D.; SANTANA, S. V.; PRATES, K. NMP de bactérias nitrificantes e desnitrificantes e sua relação com os parâmetros físico-químicos em lodo ativado para remoção biológica de nitrogênio de lixiviado de aterro sanitário. **Revista DAE**, v.192, p. 60-69, 2013.

PHILIPS, S.; HENDRIKUS, J.; LAANBROCK & VERSTRAETE, W. Origin causes and effects of increased nitrite concentration in aquatic environments. **Reviews in Environmental Science and Bio-Technology**, v.1, p.115-141, 2002.

QUEIROZ, J. F. D. et al. Boas práticas de manejo para sistemas de aquaponia. Embrapa Meio Ambiente, Jaguariúna, SP, p. 29, 2017.


RACKOY, J.; MASSER, M.; LOSORDO, T. Recirculating aquaculture tank production systems: aquaponics-integrating fish and plant culture. **SRAC Publication**, v.454, p.1-16, 2006.

RACKOY, J.; MASSER, M.; LOSORDO, T. Ten Guidelines for Aquaponic Systems. **Aquaponics Journal**, v.46, p.14-17, 2007.

SILVA, C. E. V. D. Montagem e operação de um sistema de aquaponia: um estudo de agricultura urbana para produção de jundiá (*Rhamdia quelen*), tilápia (*Oreochromis niloticus*) e alface (*Lactuca sativa*). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 51. 2016.

SINHA B., ANNACHHATRE, E.A.P. Partial nitrification - operational parameters and microorganisms involved. **Rev Environ Sci Biotechnol**. v.6, p.285-313, 2007.

TOKUYAMA, T.; MINE, A.; KAMIYAMA, K. Nitrosomonas communis strain YNSRA, an ammonia-oxidizing bacterium, isolated from the rhizosphere in an



aquaponics plant. **Journal of bioscience and bioengineering**, v.98, n.4, p.309-312, 2004.

TYSON, R.V.; SIMONNE, E.H.; DANIELLE, D. Treadwell reconciling pH for ammonia biofiltration and yielding a recirculating aquaponic system with perlite biofilters. **Hortscience**, v.43, n.3, p.719-724, 2008.

VAN LOOSDRECHT, M.C.M.; JETTEN, M.S.M. Microbiological conversions in nitrogen removal. **Water Science and Technology**, v.38, n. 1, p.1-7, 1998.

MOBILIZAR E/OU CONSTRUIR CONCEITOS DE FUNÇÃO DE FORMA LÚDICA: POTENCIALIDADES DO JOGO FUNÇÃO FLORAL

Daniela Batista Santos¹
Rafael Florencio de Oliveira²
Jamilly da Silva Santos³

RESUMO

A Matemática é caracterizada pelos estudantes como uma disciplina monótona e difícil, em geral, essa visão acontece pela dificuldade de aprendizagem dos conceitos matemáticos. Assim, objetivamos apresentar o jogo “Função Floral” e as suas potencialidades para a aprendizagem de conceitos de função polinomial do primeiro e do segundo grau. O referido jogo oportuniza mobilizar os conceitos trabalhados em sala para revisar e/ou (re)construir a aprendizagem de forma mais dinâmica e lúdica, o que permite diversificar a práxis docente, bem como analisar as dificuldades dos estudantes nos conteúdos abordados no jogo. A “Função Floral” desde a sua construção tem revelado muita potencialidade para aprendizagem de conceitos matemáticos, como também uma possibilidade diferenciada de avaliação e principalmente, estimular o desenvolvimento do trabalho em equipe e a construção conjunta de conhecimento a partir da necessidade de ajuda mútua entre os membros da equipe para que todos possam alcançar o objetivo do jogo, que é formar a flor encaixando as pétalas de acordo com as características da função. A experiência vivenciada foi muito exitosa e demonstrou a importância da articulação entre teoria e prática para que a Matemática possa ser vista de forma positiva e contribua significativamente para a formação crítica do educando, bem como revelou que os docentes que conhecem a “Função Floral” são motivados a utilizar na sua práxis, adaptando para outros conteúdos e/ou disciplinas, pois uma característica singular do mesmo é a possibilidade de adequação, o que nos revela um caráter universal do referido jogo.

Palavras-chave: Jogos, Ludicidade, Ensino de Matemática, Função, Avaliação.

INTRODUÇÃO

Os estudantes ainda tem a percepção de que a matemática é uma disciplina difícil, chata e que os seus conteúdos estão distantes da sua realidade, isto é, eles não conseguem visualizar o significado do que está sendo transmitido pelo professor no seu dia a dia.

Concordamos com Belon *et al* (2016) de que numa sociedade onde existem diversos equipamentos eletrônicos interessantes e divertidos, as aulas monótonas, principalmente as de Matemática, contribuem para que os alunos não apresentem interesses em aprender.

¹ Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Univerisdade do Estado da Bahia, dbsantos@uneb.br;

² Graduando em Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, mat.rflorencio@gmail.com;

³ Graduanda em Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, jamillysantos1919@outlook.com;

Sendo assim, defendemos que é importante diversificar as metodologias nas aulas de Matemática para dinamizar e oportunizar atividades com potencial lúdico para aproximar os estudantes da referida disciplina e conseqüentemente estimular uma aprendizagem mais qualitativa e significativa. Nesse contexto a utilização de jogos é singular.

Outro motivo para a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos dos nossos alunos que tem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam Matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes, mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1996. p. 9)

A autora salienta características importantes que o uso de jogos enquanto metodologia oportuniza e concordamos que esse recurso didático tira o aluno da zona de conforto e estimula uma participação ativa que exige reflexão e envolvimento na atividade, o que nem sempre acontece com aplicação de lista de exercício.

Nessa perspectiva, apresentamos neste relato de experiência, a “Função Floral”, como um jogo do tipo treinamento conforme é preconizado por Lara (2004) ao classificar o jogo, que tenha como objetivo revisar e/ou aprimorar conceitos já desenvolvidos pelo professor, a partir da aplicação e/ou aprimoramento da aprendizagem do que foi anteriormente ensinado, além de garantir a autonomia dos estudantes, bem como intensificar a inter-relação entre os mesmos e até mesmo com o professor.

A “Função Floral” além de uma atividade prazerosa é um recurso didático, que permite que todos os integrantes da equipe participem ativamente de todo o processo e desenvolvimento da atividade mobilizando os conhecimentos e/ou (re)construindo conceitos de função polinomial do primeiro e segundo grau, para a construção da flor com as características que são apresentadas nas pétalas que devem estar relacionadas com o seu miolo.

Este jogo foi construído a partir de estudos, análises e reflexões durante uma disciplina do Curso de Licenciatura em Matemática, que tinha como objetivo refletir sobre os jogos, em especial os jogos de treinamentos.

A “Função Floral” permite ao professor trabalhar com os seus alunos, os conceitos de função polinomial do primeiro e do segundo grau, desvinculando das listas extensas de exercícios, além de contribuir na sua formação através da reflexão que este jogo lhe assegura, tanto no aprendizado dos estudantes quanto de sua prática pedagógica.

Portanto, objetivamos neste trabalho, apresentar o jogo “Função Floral” e as suas potencialidades para a aprendizagem de conceitos de função polinomial do primeiro e do segundo grau, refletindo sobre as experiências exitosas que obtivemos em relação a este jogo, desde a sua constituição que foi um trabalho universitário até a sua apresentação em eventos científicos, além de explicitar as diversas potencialidades pedagógicas, bem como a sua concepção e construção para contribuir na aprendizagem da Matemática e também a possibilidade de realizar uma avaliação diferenciada.

O USO DE JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Historicamente nas aulas de matemática há uma predominância da metodologia pautada no paradigma do exercício, em que o professor expõe o conteúdo de forma teórica, resolve algumas atividades e passa uma lista com questões semelhantes às desenvolvidas em sala. Essa metodologia apesar de fazer parte do contexto escolar, não deve ser a única utilizada, principalmente porque é importante desenvolver outras habilidades nos discentes em especial a autonomia, instigar a curiosidade e o espírito investigativo, oportunizar situações em que o estudante precise sair da zona de conforto e mobilize conceitos e a contextualização do conhecimento matemático e uma formação crítica.

Salientamos também, que as aulas de Matemática que não diversificam os recursos didáticos, em geral são classificadas pelos alunos como mecânicas e chatas, causando desinteresse, o que dificulta a aprendizagem.

Há quem atribua isso ao fato de se tratar de uma disciplina que já tem “fama” de ser difícil, de ser o grande “bicho-papão” da vida escolar. Há uma certa crença, entre alunos e professores, de que aprender Matemática é privilégio de alguns, aqueles que tem facilidade com os números, com as deduções lógicas. (STAREPRAVO, 2009, p.12)

A autora retrata um mito muito comum entre os estudantes e que na maioria das vezes é ratificado quando as aulas de Matemática são trabalhadas de forma descontextualizada e meramente teórica, pois em geral os estudantes não se motivam a participar das aulas e conseqüentemente isso reflete na aprendizagem, por isso acreditamos que é fundamental diversificar as metodologias e combater essa crença de que aprender Matemática é privilégio das pessoas ditas “inteligentes”.

Nunes, Guimarães e Santos (2016) cita sobre a importância da renovação da metodologia que é aplicada aos discentes, já que é necessário oferecer conceitos e conteúdos

ampliando o significado e a importância para a vida do aluno. Uma dessas metodologias é a utilização dos jogos,

Em se tratando de aulas de matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático. (SMOLE *et al*, 2008, p. 9)

Em concordância com esses autores supracitados, como também Barros e Angelim (2017) e Lara (2003), sugerimos a utilização de jogos nas aulas de matemática, como uma forma de tornar o ambiente mais motivacional, dinâmico e interessante. Concordamos com Starepravo (2009) que outro ponto importante da utilização dos jogos é a contribuição que estes oferecem para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos porque desafiam os alunos e estimulam o raciocínio lógico.

Barros e Angelim (2017) afirmam que o jogo busca engrandecer e motivar o aprendiz, já que o mesmo desenvolve muitas potencialidades no estudante, como: autoconfiança, organização, concentração, atenção e o raciocínio lógico-dedutivo. Além dessas potencialidades,

Através dos jogos, os mesmos (estudantes) podem exercitar habilidades, pensamentos e estratégias nas aulas, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, como também contribuindo para a estimulação do raciocínio lógico, para a advertência, conferência e análise. Além disso, a utilização dos jogos permite uma maior reflexão e recurso para construção de saberes matemáticos. (NUNES, GUIMARÃES e SANTOS, 2016, p.5)

Entretanto, o professor precisa ver o jogo não apenas como um método de tornar a aula mais interativa, mas como um meio pelo qual, poderá analisar e refletir sobre a aprendizagem dos estudantes, bem como da sua prática. Além disso, o seu papel será o de mediador, orientando os estudantes durante todo processo, seja explicando as regras, auxiliando na busca de novas estratégias e na construção e reelaboração dos conceitos matemáticos.

Por isso é que, em conformidade com Lara (2003), acreditamos que é de suma importância o planejamento, com os objetivos claros do que se deseja alcançar através do jogo que será aplicado nas aulas. “O jogo não deve ser escolhido ao acaso, mas fazer parte de um projeto de ensino do professor, que possui uma intencionalidade com essa atividade.” (STAREPRAVO, 2009, p. 49).

Outra contribuição importante do jogo é a socialização e senso cooperativo, que entra em concordância com trabalhos de Barros e Angelim (2017) e da Lara (2003), pois estes

autores salientam que os jogos podem promover o interesse e a partilha de ideias entre o discente e docente.

Destacamos também a importância dos registros dos alunos no desenvolvimento de uma atividade como os jogos, pois estes contribuem para que o professor acompanhe de forma mais detalhada as estratégias utilizadas, os conceitos aplicados e, principalmente, as dificuldades encontradas para a resolução da atividade proposta.

Nesse sentido, os registros também permitem ao professor avaliar de forma mais consistente o desenvolvimento dos educandos, e replanejar as ações necessárias para amenizar e/ou suprir as dúvidas apresentadas pelos mesmos.

Salientamos também, que a partir da aplicação do jogo como um recurso didático, é possível trabalhar com a leitura e interpretação de situações problemas e da linguagem matemática.

[..] o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que durante um jogo cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo. (SMOLE *et al*, 2008, p.9)

As autoras enfatizam mais uma potencialidade pedagógica do uso do jogo, e concordamos que a habilidade de leitura e interpretação é fundamental para a compreensão do conhecimento matemático, bem como contribui positivamente para que o aluno possa se sentir capaz de aprender os conceitos e assim desenvolva a sua autonomia e perceba aproximação do saber escolar com o seu cotidiano.

METODOLOGIA

Aqui apresentaremos uma descrição mais detalhada sobre a construção do jogo “Função Floral”, explicitando um pouco de sua história, materiais para a construção e como desenvolver uma aula utilizando o referido jogo.

UM TRABALHO ACADÊMICO E O NASCIMENTO DA “FUNÇÃO FLORAL”

O jogo “Função Floral” é fruto de um trabalho requerido pela professora Ma. Daniela Batista Santos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II, Alagoinhas –BA, aos alunos do segundo semestre do curso de Licenciatura em Matemática, para complementar uma das notas do semestre da disciplina Análise e Reflexão do Processo de Ensino de Matemática (A.R.P.E), que compõe o bloco de disciplinas relacionadas a Formação Docente

para o Ensino da Matemática. Neste primeiro momento, afirmamos a importância da pesquisa atrelada aos demais pilares que compõem uma universidade (ensino e extensão).

A professora solicitou que apresentássemos um jogo de acordo com os tipos classificados pela Lara (2004): jogos de construção, de treinamento, de aprofundamento e de estratégia. Para isso, a turma foi dividida em 4 equipes, e cada uma, a partir de um sorteio, se responsabilizou em planejar e apresentar um jogo que estivesse dentro do tipo de classificação que fora sorteada.

Neste caso, a equipe ficou responsável em apresentar um jogo de treinamento. Segundo Lara (2004),

[...] é necessário que o aluno utilize várias vezes o mesmo tipo de pensamento e conhecimento matemático, não para memorizá-lo mas, sim, para abstrai-lo, estendê-lo, ou generalizá-lo, como também, para aumentar sua autoconfiança e sua familiarização com o mesmo. É nessa perspectiva que trato os jogos de treinamento. (LARA, 2004, p.22)

Após buscas, estudos, análises e reflexões de diversos jogos pesquisados pelos estudantes, apresentamos para os demais membros do grupo o jogo “Função Floral” concebido a partir da junção de dois jogos do livro da Lara (2011): a “Potenciação Floral” e o “Baralho das Funções”.

Assim, como parte da elaboração e planejamento, seguindo as orientações da professora da disciplina, primeiramente a equipe testou o jogo entre seus integrantes, para fazer as sugestões e modificações necessárias. Por fim, a “Função Floral” foi apresentada para a turma e para a docente. Durante o andamento da atividade, anotamos todas as correções e ideias de melhorias, que os demais estudantes e a professora falaram durante a apresentação.

É importante destacar que desde o processo de aplicação do jogo em sala, percebemos as potencialidades pedagógicas que o mesmo apresentava para a aprendizagem dos conceitos de função polinomial do primeiro e segundo grau, o conteúdo que utilizamos e para, além disso, observamos que o referido jogo apresentava uma versatilidade para adaptação de outros conteúdos e em diferentes áreas de conhecimento, demonstrando assim uma característica universal de adaptação.

Essa versatilidade foi posteriormente comprovada com a utilização do referido jogo com outros conteúdos, a exemplo dos critérios de divisibilidade.

CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA FUNÇÃO FLORAL

A “Função Floral” é um jogo constituído por sete cartas, que são divididas em uma carta “miolo” e seis cartas “pétalas”. Inicialmente, para a construção do jogo é necessário pensar em diferentes tipos de funções polinomiais do primeiro e do segundo grau para constituir a carta “miolo” da flor. Posteriormente, o professor deverá elencar quais serão as características que pretende trabalhar com a turma, as quais estarão nas cartas “pétalas”. Para o jogo, selecionamos seis características.

Especificamente, nas funções polinomiais do segundo grau trabalhamos com: os coeficientes da função, o crescimento ou decréscimo da função a partir da concavidade da parábola, os pontos correspondentes ao vértice da função, bem como as raízes, a imagem da função e o estudo do sinal da imagem da função.

Nas funções polinomiais do primeiro grau, selecionamos as mesmas características e no caso do vértice, já que o gráfico deste tipo de função é uma reta, colocamos nas cartas “pétalas”, a informação “Não apresenta vértice”. Segue abaixo um exemplo de função polinomial do 1º e do 2º grau e as características utilizadas na construção do jogo.

	Função Polinomial do 1º Grau	Função Polinomial do 2º Grau
Miolo	$f(x) = 2x - 1$	$f(x) = x^2 - 3x + 2$
Pétalas	$a = 2; b = -1$	$a = 1; b = -3; c = 2$
	$x' = \frac{1}{2}$	$x' = 1$ ou $x'' = 2$
	Função crescente	Concavidade voltada para cima
	Não apresenta vértice	Vértice $(\frac{3}{2}, -\frac{1}{4})$
	$f(x) = 0: x = \frac{1}{2}$ $f(x) < 0: x < \frac{1}{2}$ $f(x) > 0: x > \frac{1}{2}$	$f(x) = 0: x = 1$ ou $x = 2$ $f(x) < 0: 1 < x < 2$ $f(x) > 0: x < 1$ ou $x > 2$
$\text{Im } f(x) = \mathbb{R}$	$\text{Im } f(x) = [-\frac{1}{4}, +\infty [$	

Quadro 1 - Exemplo de Funções Polinomiais do 1º e 2º grau e suas características
 Fonte: Autores

Aconselhamos que as funções e as características sejam digitadas e depois impressas para serem recortadas e coladas nas cartas “miolo” e “pétalas”.

Em relação ao formato do miolo este será de acordo com a quantidade de características que o professor escolher: pentagonal, se for cinco características; hexagonal, se for seis e assim sucessivamente. Para o jogo em questão, a carta “miolo” foi hexagonal. Em relação as cartas “pétalas” fizemos no formato pentagonal. É importante salientar que as

cartas precisam ser construídas de modo que contemple um tamanho adequado para que os estudantes tenham uma boa visualização das funções e das características. Além disso, o professor poderá utilizar a sua criatividade e desenvolver outros modelos para as cartas, usar diferentes cores, bem como adaptar para outros conteúdos. Apresentamos a seguir o formato modelo que utilizamos para a construção da “Função Floral”.

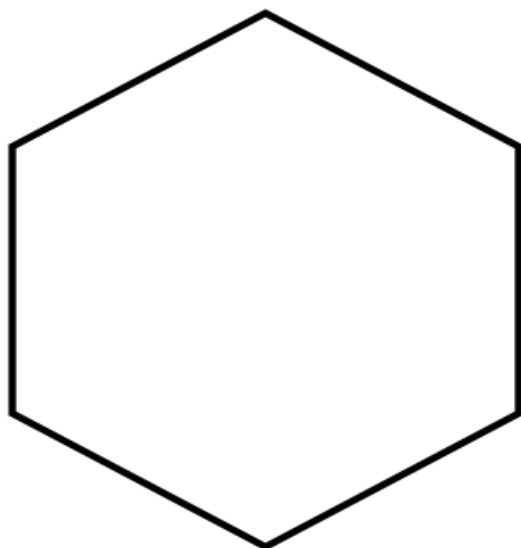


Figura 1 - Modelo em branco para a carta “miolo”
Fonte: Autores

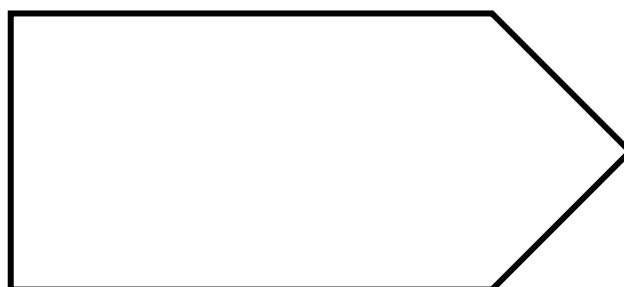


Figura 2 - Modelo em branco para a carta “pétala”
Fonte: Autores

Para o jogo ficar mais atrativo, utilizamos diferentes cores e também utilizamos o papel duplex para ficar mais resistente, também recomendamos que se possível que o professor plastifique para ter uma maior durabilidade. Observe um exemplo de miolo e de pétala do jogo que construímos.

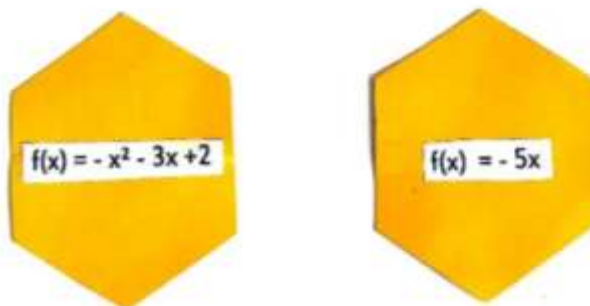


Figura 3 - Modelos de cartas “miolos”
Fonte: Foto dos autores

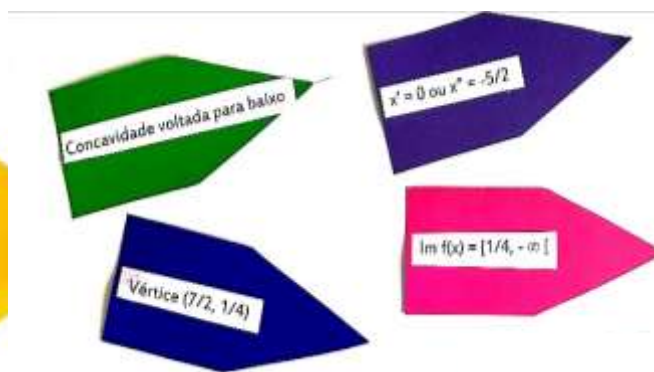


Figura 4 - Modelos de cartas “pétalas”
Fonte: Foto dos autores

Trabalhamos a “Função Floral” com equipes de cinco integrantes, contudo essa quantidade pode variar, pois depende do número de alunos da turma e do objetivo que o professor almeja. Após esta divisão, entregamos a cada participante da equipe uma função, sendo que as características das mesmas estavam intencionalmente desorganizadas, de modo que cada membro pudesse ir analisando as características que tinha na mão e as que seriam correspondentes ao miolo para que pudessem montar a flor, sendo necessário estabelecer o diálogo com os demais participantes do grupo para que pudessem analisar as peças e trocar de acordo com a necessidade para montar corretamente a flor.

Assim, as demais cartas “pétalas” que estivessem com o aluno e não pertencesse a sua carta “miolo”, deveria ser repassadas para os demais integrantes da equipe para que todos pudessem montar a sua flor com as características corretas, pois neste jogo não defendemos a ideia de apenas um vencedor, mas sim, de uma equipe vencedora. Para isso, todos os membros da equipe precisavam completar os “miolos” com as cartas “pétalas” correspondentes.

Nessa perspectiva, cada aluno precisou analisar a função constante no miolo e as características que tinha recebido, fazendo os registros necessários para encaixar a pétala corretamente ao miolo da flor, por isso junto com o jogo, entregamos uma folha para utilizarem como rascunho. Aqui, destacamos a importância do registro dos discentes, que além de revelar as estratégias de resolução, oportuniza ao professor perceber as dificuldades e lacunas de aprendizagem dos conceitos trabalhados. Além, de ser uma ótima possibilidade para o professor complementar a avaliação qualitativa que deve ter sido realizada durante o processo de desenvolvimento do jogo.

Vale destacar que a competição entre as equipes deve ser estimulada de forma saudável para não gerar sentimentos negativos, bem como o professor deve estimular que todas as equipes montem a flor e assim todos sejam vencedores, pois aqui o objetivo não é classificar a equipe melhor e sim estimular a cooperação e colaboração entre os alunos, por isso, recomendamos que cada equipe que termine de completar as flores, ajudem as outras equipes a chegarem ao mesmo objetivo.

Para finalizar a atividade, após o recolhimento dos registros feitos pelos estudantes, solicitamos que os mesmos fizessem uma autoavaliação da atividade realizada, pois consideramos importante termos um *feedback* dos discentes para podermos avaliar as críticas, sugestões e podermos melhorar o planejamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico, abordaremos as potencialidades pedagógicas do jogo “Função Floral” para a aprendizagem em Matemática, bem como socializamos as experiências vivenciadas com apresentações em eventos científicos do referido jogo.

FUNÇÃO FLORAL: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS PARA A APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Objetivamos com o jogo “Função Floral”, revisar e/ou (re)construir os conceitos e as características de função polinomial do primeiro e do segundo grau. Desta forma, o professor poderá de forma diferenciada e lúdica trabalhar com estes conteúdos, para além das listas de exercícios.

A “Função Floral” foi desenvolvida em equipe e para que todos pudessem montar a flor corretamente, encaixando no miolo as pétalas com as características corretas, era preciso a integração entre os componentes do grupo para que pudessem trocar entre si as cartas que não serviam para a função que constava no miolo. Com esse diálogo e apoio mútuo, percebemos que houve uma boa integração entre os estudantes, de modo que trocaram conhecimento, revisando os conceitos de função e suas características como exemplo: sua função é do primeiro grau então não tem vértice, essa peça é sua ou tenho a pétala que representa a parábola com a concavidade para baixo então é da função do segundo grau cujo coeficiente “a” é negativo, dentre outras.

Nesse contexto, ratificando a importância do jogo além da aprendizagem ou do simples ato de brincar, e permitindo mostrar uma das potencialidades desse jogo, já que como salienta Lara (2003).

[...] Para que o nosso aluno seja preparado para exercer a cidadania dentro de um contexto democrático é imprescindível que ele desenvolva determinadas competências que certamente podem ser oferecidas pelos jogos. A boa convivência dentro de um grupo, por exemplo, depende do desenvolvimento de pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição do risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, (...) (LARA, 2003, p.24)

Para além da troca das cartas “pétalas”, houve uma ajuda mútua entre os integrantes da equipe, nas análises e nos cálculos das funções, já que é um jogo em que todos da equipe

devem completar a flor. Novamente, mostramos como o jogo pode contribuir na competitividade positiva e na ideia de trabalho em equipe.

O papel do professor foi de mediador durante todo o processo, interagindo com os grupos de modo apenas a orientar no processo, sem interferir diretamente no desenvolvimento da atividade, permitindo a autonomia dos alunos.

Ao final, o professor recolheu todos os registros dos alunos, pois o jogo, além de contribuir para uma aprendizagem lúdica, dinâmica, diversificada nas aulas de matemática, tem um poder reflexivo para o professor em relação ao real entendimento que os alunos apresentam sobre aquele determinado conteúdo, bem como da sua prática pedagógica, em relação à aprendizagem desses conteúdos para a turma.

[...] O jogo de treinamento pode ser utilizado para verificar se o aluno construiu ou não determinado conhecimento servindo como um “termômetro” que medirá o real entendimento que o aluno obteve. Isso é um fator relevante, pois muitas vezes possuímos alunos completamente introvertidos que procuram sempre ficar na posição de seres passivos fugindo sempre das perguntas do professor. (LARA, 2004).

Desde a apresentação do jogo, durante o trabalho da disciplina A.R.P.E, que percebemos a potencialidade desse jogo, pois o mesmo pode ser considerado universal, pela capacidade de abranger uma vasta gama de conteúdo, de diferentes áreas de conhecimentos, que podem ser trabalhadas utilizando este recurso didático.

Uma professora da Educação Básica, da rede Estadual de Ensino do Município de Alagoinhas-BA, que lecionava a disciplina Física, ao conhecer a Função Floral, na apresentação da IV Feira de Matemática de Alagoinhas, perguntou se poderia aplicar o jogo adaptando para os conteúdos da Física. Essa pergunta, possibilitou aos pesquisadores, uma reflexão além do que já tinha sobre jogo. Essa indagação garantiu que olhássemos esse jogo como um recurso que pode ser trabalhado com outras disciplinas, além da disciplina Matemática. A professora em questão, sentiu-se animada em querer aplicar a “Função Floral” em sua prática pedagógica.

Vale destacar que a “Função Floral” já foi aplicada em diversas turmas da Rede Pública de Ensino, inclusive nas turmas de alguns bolsistas do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência – PIBID da UNEB Campus II e também em uma oficina aplicada num colégio da Rede Pública fruto da disciplina de Estágio I no momento da Co-participação e recebemos muitos comentários positivos de como o jogo contribuiu na aprendizagem dos alunos, bem como na reflexão que os professores tiveram, fruto desse recurso.

Em particular, uma professora solicitou que uma das características que compõe as cartas “pétalas” fosse o gráfico das funções e uma outra docente pediu que ao invés de função, o conteúdo fosse sobre os múltiplos e as regras de divisibilidade de 2, 3, 5 e 10, como mostrado na figura 3 um exemplo dessa adaptação. Novamente ratificamos a importância e o leque de variedades pedagógicas que este jogo pode contribuir nas aulas de matemática e como é possível perceber uma versatilidade do mesmo, podendo ser adaptado para diversos conteúdos.

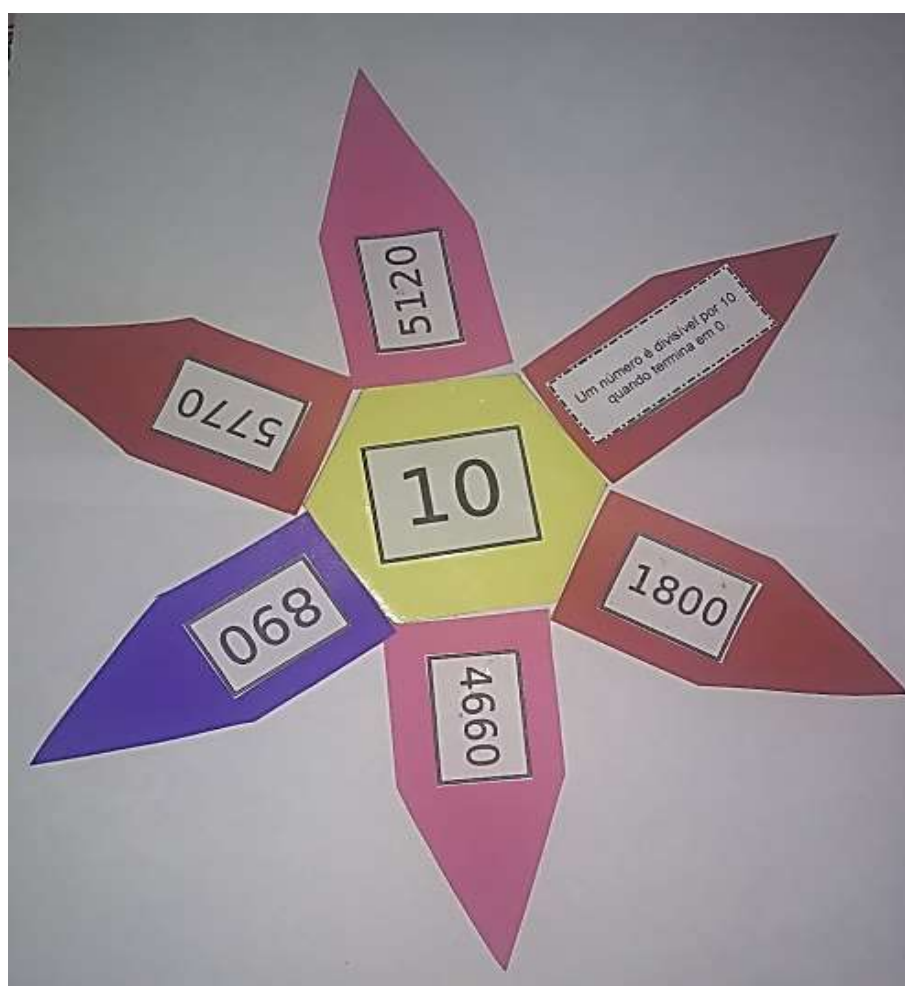


Figura 5 - Modelo do jogo com os critérios de divisibilidade
Fonte: foto dos autores

A Função Floral pode ser vista não apenas como um jogo de treinamento, mas como um processo avaliativo. Não discordamos do método formal de avaliação, contudo, assumimos aqui a necessidade da existência e aplicação de outros meios avaliativos que valorize o processo e não somente os resultados finais de atividades pontuais, indo além da classificação e a atribuição de notas que muitas vezes não expressam o real significado da aprendizagem.

“[...] A prática que se concretiza no cotidiano escolar assume as características da verificação, do exame, restringindo-se à aplicação de testes e atribuição de uma nota, o que vem reforçando o caráter seletivo e excludente do sistema educacional brasileiro.” (BERGER, 2011, p.229). Nessa perspectiva, precisamos conceber o processo avaliativo de forma ampla e que não seja somente um momento de verificação da aprendizagem, mas que seja uma oportunidade também de aprender e/ou ressignificar os conceitos trabalhados em sala, por isso, é importante utilizar diferentes formas de avaliação.

Assim, concordamos com Caixeta (2019) ao defender que a avaliação deve estabelecer uma relação entre a aprendizagem do estudante e a práxis docente, pois a partir da análise da avaliação, considerando os erros e acertos dos estudantes, é possível refletir sobre os objetivos alcançados e, também, permitir aprimorar o planejamento e fazer intervenção que possibilite amenizar e/ou superar as dificuldades dos estudantes reveladas no processo avaliativo.

Nessa senda, a “Função Floral” permite que o professor avalie o estudante através da participação, da comunicação, do envolvimento na atividade, para além dos cálculos registrados pelos estudantes e, principalmente possa avaliar se os conceitos e características das funções foram aprendidas e quais precisam ser retomadas para a compreensão de todos, por isso, concordamos com o que preconiza Caixeta (2019) ao destacar que “Se a educação se constrói na interação e inter-relação entre todos nela envolvidos, a avaliação necessita acontecer em um processo paralelo e contínuo” (CAIXETA, 2019, p.28).

Em tempo, também salientamos a importância do processo de autoavaliação, que oportuniza ao discente refletir sobre seu processo avaliativo, bem como possibilita ao professor saber a opinião dos discentes com relação ao desenvolvimento da atividade. No caso específico do referido jogo, obtivemos muito elogios, que demonstraram satisfação em participar da atividade, bem como revelaram que aprender matemática de forma lúdica é mais interessante e significativo.

Além do papel pedagógico, este jogo, permite trabalhar com a importância do coleguismo, do companheirismo, da ideia de equipe e da competição positiva já que todos os integrantes deverão socializar e ajudar no processo.

A FUNÇÃO FLORAL NOS EVENTOS CIENTÍFICOS

Neste tópico, socializamos sucintamente as apresentações do jogo em dois eventos científicos que possibilitaram aos autores apresentar aos estudantes e professores as potencialidades da Função Floral.

IV FEMÁTICA – FEIRA DE MATEMÁTICA DE ALAGOINHAS

No dia 11 de outubro de 2018, o jogo “Função Floral” foi apresentado na IV Feira de Matemática – FEMÁTICA, na cidade de Alagoinhas-BA, no Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Norte e Agreste Baiano – CETEP/LNAB, na categoria Ensino Superior, na modalidade Materiais e/ou Jogos Didáticos com a orientação da professora Ma. Daniela Batista Santos.



Figura 6 - Apresentação da “Função Floral” na FEMÁTICA
Fonte: foto dos autores

Este evento de natureza didático-científica é um meio de evidenciar nas escolas e instituições do Ensino Superior, o poder da Matemática na formação do cidadão, além de mostrar que os seus conteúdos apresentam significados, em diversas situações do cotidiano, permitindo um novo olhar para essa disciplina.

Esse momento foi de suma importância na formação inicial dos apresentadores, desde o primeiro momento ao escrever o resumo, após a pesquisa e estudo do referencial teórico e das melhorias para aprimorar a potencialidade do jogo, bem como no processo de

apresentação, no dia do evento, para os estudantes, professores e avaliadores que passavam pelo stand do jogo.



Figura 6 - Apresentação do jogo para um professor
Fonte: foto dos autores

Os apresentadores objetivaram na Feira, mostrar a potencialidade do jogo, para uma aprendizagem das funções polinomiais do primeiro e do segundo grau, através de uma maneira diferenciada dos métodos convencionais, como as listas de exercícios.

Ao final do processo, após as críticas positivas em relação ao jogo, foi perceptível que o objetivo foi realmente alcançado. Alguns professores da Educação Básica afirmaram que iriam aplicar a “Função Floral” nas suas turmas, até mesmo com outros assuntos e disciplinas. Por fim, o jogo foi premiado com Menção Honrosa, corroborando para a visão de que a importância da “Função Floral” foi realmente notória.

XIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Apresentamos a “Função Floral” no XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (XIII ENEM), como um dos representantes das Feiras Municipais do estado da Bahia, no ano de 2019, em Cuiabá (MT). Este convite permitiu aos autores ter a oportunidade de apresentar o jogo para estudantes e educadores matemáticos, o que possibilitou socializar o jogo a nível nacional, gerando uma experiência significativa de aprendizagem na apresentação, bem como divulgar o referido jogo com professores de vários estados que gostaram da proposta, entrou

em contato para obter maiores informações e socializar os resultados significativos que obtiveram ao aplicar o jogo na sua prática.

Assim, como na IV Feira Municipal, este evento foi importante para a formação dos licenciandos em vários aspectos. Primeiramente, os mesmos tiveram que escrever um relato de experiência sobre o jogo, o qual serviu de base para a construção deste artigo. Desta forma, foi necessário estudos do referencial teórico e análise e reflexão das potencialidades que o jogo já apresentava e os *feedbacks* trazidos por aqueles que já haviam aplicados em suas aulas.

Outro ponto importante foi o contato com licenciandos, licenciados e professores de vários estados brasileiros permitiu conhecer a realidade de diferentes localidades, bem como conhecer diversos trabalhos que permeiam a Educação Matemática através da socialização de artigos e relatos de experiência, possibilitando um aumento no leque de conhecimento sobre a temática fomentando discussões ricas e construtivas.

Apresentamos a “Função Floral” na forma de stand e para isto foi solicitado que fizéssemos a partir do relato escrito, um banner para expormos nos dias da exposição. Para além disto, usamos a criatividade para a apresentação do jogo, de forma a tornar atrativo para os que passavam pelo stand e sentissem a curiosidade de conhecer mais sobre a “Função Floral”.

Bem como na IV Feira Municipal, objetivamos mostrar as potencialidades do jogo para o ensino e aprendizagem dos conteúdos de funções polinomiais do primeiro e do segundo grau por meio de uma atividade diferenciada e lúdica.



Figura 7 - Apresentação da “Função Floral” no XIII ENEM
Fonte: foto dos autores



Figura 8 - Apresentação do jogo “Função Floral” para um professor
Fonte: foto dos autores

Recebemos diversas críticas positivas das pessoas que conheciam a “Função Floral”, além de pedidos para que enviássemos a proposta do jogo para que utilizassem em suas aulas. Isto permitiu-nos avaliar que conseguimos cumprir com o nosso objetivo. Dentre estas pessoas, uma professora do estado do Mato Grosso, manteve contato, o qual orientamos sobre o jogo, e a mesma aplicou em sua turma do Ensino Médio no ano de 2019 e deu sua opinião ao final da atividade, afirmando que a aula foi produtiva e que a utilização do jogo foi assertivo para o ensino e aprendizagem do conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a importância de enxergar as disciplinas do Ensino Superior, para além do ensino, mas também como possibilidade, para o desenvolvimento de pesquisa e extensão e, principalmente, que as atividades solicitadas como avaliação, sejam desenvolvidas com empenho e dedicação, para que além do processo formal avaliativo, estas possam ser vistas como oportunidades de aprendizagem e crescimento acadêmico e pessoal, já que defendemos e acreditamos na indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Sendo assim, percebemos o quão esse processo de estudo, reflexão, construção e de apresentação desse jogo, garantiu um ganho na nossa formação inicial como futuros professores, para uma percepção de como trabalhar na sala de aula com atividades diversificadas, dinâmicas, lúdicas e autônomas, de modo a contribuir no processo de aprendizagem dos conteúdos de matemática.

Ao revisitarmos o objetivo do referido jogo, analisar as apresentações nos Eventos Científicos e as aplicações nas aulas da Educação Básica, podemos afirmar que este foi alcançado, uma vez que os resultados das experiências vivenciadas mostrou que tanto para os estudantes quanto para os professores, utilizar a “Função Floral” foi factível para aplicar e/ou exercitar os conteúdos matemáticos e superou as expectativas dos apresentadores, pois descobrimos outras possibilidades de utilização, a exemplo da disciplina de Física e pelos comentários positivos realizados pelos professores e estudantes que vivenciaram na prática o referido jogo.

Salientamos a importância da diversificação avaliativa nas aulas de Matemática para além das avaliações formais e assim acreditamos que o jogo “Função Floral” pode contribuir significativamente nesse contexto, sendo uma possibilidade avaliativa criativa e dinâmica, a qual o professor poderá avaliar de forma mais ampla a aprendizagem dos estudantes para

além dos cálculos realizados neste jogo, e, também refletir sobre a sua práxis com relação aos conteúdos abordados no mesmo.

Nessa senda, foi possível perceber diversas potencialidades pedagógicas da “Função Floral” para o ensino de matemática, em especial, para os conceitos de Função polinomial do primeiro e segundo grau, bem como o potencial avaliativo do jogo. Foi possível estimular a escrita da linguagem Matemática e o trabalho em equipe.

Salientamos que a Matemática pode ser vista de forma diferente da visão de “bicho-papão” e como uma disciplina distante da realidade e por isso, acreditamos que diversos professores que venham a conhecer a “Função Floral” se sintam entusiasmados para aplicá-los em suas aulas, seja como uma atividade de treinamento ou como uma forma de avaliação.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marcelo Lopes Leão; ANGELIM, Clenilson Panta. O Uso dos Jogos no Ensino da Matemática. **Multidisciplinar e de Psicologia**, Pernambuco, v. 11, n. 39, 2017.

BERGER, Miguel André. Avaliação da Aprendizagem no Processo de Formação Docente. In: FELDENS, Dinamara Garcia; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; BORGES, Fabrícia Teixeira (org.). **Formação de Professores e Processos de Aprendizagem: rupturas e continuidades**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 229

BELON, Felipe dos Santos; CARNEIRO, Cássio Lopes; SANTOS, Daniela Batista; SANTANA, Joalisson Bahia; SILVA, Felipe Henrique Santana da; MESQUITA, Antonia Natanayana Lima. **A utilização de jogos como estratégia de Ensino de Matemática**. Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo. 2016


BORIN, Julia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo – SP: IME-USP, 1996.

CAIXETA, Olemar César. **Diversificação da avaliação em matemática nos anos finais do ensino fundamental para a promoção de uma aprendizagem efetiva**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós – Graduação em Matemática em Rede Nacional, Unidade Acadêmica Especial de Matemática e Tecnologia, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9797>. Acesso em: 15 set. 2020.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática**. São Paulo: Rêspel, 2003.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **O Jogo como estratégia de ensino de 5ª a 8ª série**. VII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife. 2004.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática na educação infantil e séries iniciais**. 2 ed. São Paulo: Rêspel. 2011.



NUNES, Ana Carla; GUIMARÃES, Rafaela; SANTOS, Adalberto. **A importância da matemática como recurso lúdico-metodológico a partir de oficinas de jogos pedagógicos para formação dos professores de matemática.** Sergipe, v.9, n.1, 2016.

STAREPRAVO, Ana Ruth. **Jogando com a matemática: números e operações.** Curitiba: Aymar, 2009.

SMOLE, Kátia Smole et al. **Jogos de Matemática de 1º ao 3º ano.** Porto Alegre: Artmed, 2008. (Série Cadernos do Mathema - Ensino Médio).

MÚSICA COMO UMA PROPOSTA DE (RE) EXISTÊNCIA ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Fernanda Sampaio de Almeida ¹
Rafael Magalhães Costa ²

RESUMO

O presente artigo buscou analisar por meio de uma pesquisa bibliográfica, como a música pode se tornar elemento de (re) existência no contexto de dificuldades de aprendizagem. Para isso foram analisadas as publicações sobre música e dificuldades de aprendizagem no Google Acadêmico no período de 1998 a 2015, buscando evidenciar as potencialidades desse elemento cultural junto a minoração do referido problema. Os resultados da investigação apontaram para algumas interferências da música em alguns aspectos que compõem a aprendizagem. Como prática essencialmente humana, a música pode se tornar uma possibilidade no processo de potencializar o indivíduo a resistência perante os obstáculos materializados ao longo do percurso educacional.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem. Cultura. Música. Resistência.

INTRODUÇÃO

O ser humano é diverso e diversos devem ser as propostas pedagógicas disponíveis no ambiente escolar. A necessidade de englobar o sistema educacional a todos os sujeitos e suas particularidades, sugerem novas alternativas que os alcancem. Assim, desencadear atividades que contribuam para um aprimoramento das capacidades, desenvolvimento da inteligência e o raciocínio, sugere-se a música como fonte para o aprimoramento o ato de aprender. Segundo Ravoni (2009):

A música favorece a cognição, a afetividade, a comunicação, a cooperação desbloqueia emoções facilitando o aprender, pois melhora a atenção o ritmo, a organização espaço temporal, a discriminação auditiva, enfim, a música visa o desenvolvimento integral do sujeito. Neste sentido, a educação de maneira geral, deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que necessita de diversas formas de

¹ Mestranda do Curso de Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, fernandasampaioalmeida@gmail.com;

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, rafaelmagalhaes@saocamilo-es.br.

estudos e pesquisas para seu aperfeiçoamento, levando em consideração as diferenças de cada sujeito.

Mas dentro dessa realidade durante os processos, surgem Dificuldades de Aprendizagem (DA) e muitos fatores são lembrados como causais, principalmente problemas cognitivos, que afetam na concentração e memorização de signos. Fonseca (1995) postula que a memória envolve vários processos que permitem o armazenamento de informações e, as funções de atenção e compreensão, estão estritamente ligadas a esse armazenamento.

Assim, adentrando aos benefícios que a música traz, ressaltamos a capacidade de concentração mediante a escuta efetiva e capacidade de memorização que é trabalhada na leitura musical, entendendo esses processos cognitivos de aprendizagem importantes para o desempenho escolar dos sujeitos.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo discutir como a música pode se tornar elemento de (re) existência no contexto de DA. Para isso foram analisadas as publicações que relacionavam a música com esse problema no Google Acadêmico entre 1998 e 2015, buscando evidenciar de que forma essa atividade pode se tornar aliada no processo de minoração das DA. Por fim, buscamos discutir como a música, prática essencialmente humana, poderia ocupar espaços nas discussões de intervenções educacionais no contexto em questão.

Assim, destacamos a música como um elemento cultural que garante a existência humana, intimamente relacionada ao lócus social do indivíduo. Dessa forma a pesquisa justifica-se pela necessidade de valorização da cultura dentro dos espaços de aprendizagem. O papel que a música desempenha na efetividade, equilíbrio das emoções e na socialização pode representar benefícios na capacidade de aprendizagem.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O conceito de DA representa um objeto de estudo controverso e ainda pouco consensual, apesar de objeto de análise perante diversas disciplinas como a educação, a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a cultura e a neurologia, entre outras (SIERRA; MARTÍN 2002).

Garcia (1998) defende que nos processos implicados na linguagem e nos rendimentos acadêmicos ocorrem essas dificuldades, independentemente da idade dos indivíduos, cuja causa logram ser uma alteração emocional ou uma disfunção cerebral. Mas, quando se trata de DA muitos motivos podem aparecer como influência. Segundo Mello (2012) e Oliveira (2010) para definir o que é dificuldade de aprendizagem, deve-se primeiro dar o significado do que é aprendizagem, destacado por Fonseca (2007):

A aprendizagem compreende, assim, um processo funcional dinâmico que integra quatro componentes cognitivos essenciais:

- **input** (auditivo, visual, tátil-cinestésico, etc.);
- **cognição** (atenção, memória, integração, processamento simultâneo e seqüencial, compreensão, planificação, auto-regulação, etc.);
- **output** (falar, discutir, desenhar, observar, ler, escrever, contar, resolver problemas, etc.);
- **retroalimentação** (repetir, organizar, controlar, regular, realizar, etc.).

O citado autor entende que essas quatro unidades funcionais do cérebro precisam de uma constante e harmonizada interação. Caso essa dinâmica neurofuncional não ocorra, o indivíduo tende a desenvolver DA.

Recorremos a CARVALHO (2009) para criar uma maior musculatura sobre nosso objeto de análise, a partir do seguinte entendimento:

Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências (p. 1).

Assim, considera-se as DA como um transtorno constante que afeta a maneira como o indivíduo retém e expressa informações, podendo haver certos desvios, ocasionando os problemas de aprendizagem contrariando a harmonia do desenvolvimento cognitivo (MELLO 2012).

Segundo Ciasca (2004) são três áreas específicas que envolvem as DA: a primeira a fisiológica, onde são caracterizadas geralmente por déficits neurológicos, problemas de ordem física que atrapalham na cognição. A segunda socioambiental, onde inclui a didática escolar, relações familiares, e a terceira desenvolvimentista, indicando que falhas no desenvolvimento individual levam a quadros psicológicos e/ou psiquiátricos caracterizados por: TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), depressão infantil, ansiedade e estresse. Nesse quadro, aliam-se questões emocionais, causadas por separação dramática dos pais, caso de luto na família, acidentes ou nascimento de um irmão.

Com esse contexto, as DA possuem múltiplas possibilidades de origem, ligadas a áreas distintas. Assim os processos e habilidades cognitivas vão ter a sua projeção e concretização no desenvolvimento do pensamento e na aprendizagem escolar, e, conseqüentemente, nas dificuldades de leitura, escrita e cálculo, entendidos como parcelas de conhecimento e aprendizagem formais, podendo ser categorizados em dois níveis: os Básicos: percepção, atenção e memória e Superiores: metacognição, raciocínio, solução de problemas e tomadas de decisões (SIERRA; MARTÍN 2002).

Logo, evidenciamos que os fatores que levam às DA são capazes de se relacionar a problemas básicos e funções psíquicas superiores, como por exemplo a prática de leitura, e a deficiências nos aspectos de atenção e memorização.

Segundo Fonseca (1995) a criança ou o jovem que têm problemas de atenção, de percepção analítica, de memorização e rechamada de dados de informação, entre outros, terão dificuldades de compreensão de significações na leitura, ou seja funções psíquicas superiores. No entanto quando existe algo que compromete uma das funções do processo cognitivo de aprendizagem, as dificuldades aparecem. Considerando as DA e seus processos cognitivos básicos, ressalta-se a memorização e atenção como aliadas e que ocasionam dificuldades devido à desarmonia que essas causam do desenvolvimento da aprendizagem. Muitas crianças apresentam dificuldades em fixar a atenção, não sendo selecionados os estímulos relevantes ao seu aprendizado.

As associações significativas passadas e presentes que se operam no cérebro devem-se fundamentalmente às funções da memória. Através da memória, as imagens são utilizadas e substituídas por palavras para permitir a formulação ideacional, que está por detrás das condutas exigidas pela aprendizagem (FONSECA, 1995, p.266).

A memória também é um processo que sua falta ou déficit pode causar dificuldades devido a sua correlação com a atenção. Nela percebemos funções importantes a aquisição de conhecimento, como análise, síntese, seleção, conexão, associação, estratégia, formulação, arranjo e regulação da informação, daí a sua implicação inevitável na aprendizagem. Esse processo requer a reorganização das informações e atenção, para a informação possa ser requisitada através da memória.

A memória ocupa uma função importantíssima na aprendizagem. Ao selecionar e chamar a informação assimilada e consolidada, o cérebro combina-a, relaciona-a, classifica-a e organiza-a de uma forma sequencializada e ordenada para efeitos de recepção, de integração e de expressão (FONSECA, 1995, p.267).

Portanto, boa memória e atenção naquilo que está sendo estudado são fundamentais ao êxito educacional. A falta delas evidencia problemas no processos cognitivos básicos aos estudantes em espaços educativos formais e/ou não formais, levando a falta de concentração, por associação dos fatores, às DA.

CULTURA E EXISTÊNCIA

A música humaniza o homem! A certeza dessa afirmação nos faz recorrer a um embasamento teórico que discute, de fato, os elementos que compuseram a trajetória humana ao longo do tempo, responsável por um conjunto de transformações que destacaram os seres humanos dos demais animais do planeta. O entendimento do conceito de trabalho é primordial para iniciarmos essa discussão, definido como “[...] condição básica e fundamental de toda vida humana. E, em tal grau que, até certo ponto, que o trabalho criou o próprio homem (ENGELS, 2004, p. 63)”. Essas ideias dialogam com Marx (2001):

Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (p. 10).

Nesse sentido, os humanos trabalham e produzem uma série de instrumentos que permitem sua interação com o meio natural de acordo com as necessidades que cada comunidade possui. Como a propriedade privada nem sempre esteve presente junto a

humanidade, o resultado dessa produção era em benefício de todo grupo, denotando que vida em sociedade e o uso comunitário da produção resultado do trabalho, foram fundamentais para constituição do próprio ser humano.

Assim sendo, a vida em grupo institui o indivíduo, que tem vive nele e para ele. Todo esse coletivo convivendo, criando, plantando, colhendo, semeando, dançando, inventando, enfim, trabalhando, são protagonistas na criação da cultura.

Cultura é tudo aquilo que foi criado, construído, apreendido, conquistado pelo homem no curso de toda a sua História, em contraposição ao que a natureza lhe deu, compreendida aí a história natural do homem como espécie animal [...] a parte mais preciosa da cultura é aquela que se deposita na consciência do próprio homem: o método, os costumes, a capacidade, a habilidade que adquirimos e que se desenvolve partindo de toda a cultura material pré-existente e que, embora se prendendo a ela, faz com que progrida de acordo com a época (TROTSKI, 1981, p. 51).

Para além das produções materiais, o que foi feito e aprimorado ao longo do tempo constitui toda a riqueza imaterial do homem, desde que esteja em consonância orgânica com seu entendimento de vida e mundo. No curso da História, as comunidades tiveram que criar um mecanismo de passagem dos conhecimentos adquiridos num determinado período às gerações futuras, de maneira que o todo produzido pelo homem não tivesse que ser “inventado” de tempos em tempos. Assim entendemos o nascimento da educação!

A música, nas suas mais diferentes possibilidades de materialização é um produto cultural do homem, resultado da sua interação com o meio. Como a sua criação partiu da necessidade deste e da sua comunidade, ela humaniza o indivíduo e o educa como ser social fomentando aspectos identitários e de pertencimento ao meio no qual esteja inserido. A existência humana está condicionada a essa conjunção de fatores que compõem uma interação dialética. Se algo na sociedade macula esse organismo, é esperando que essa se volte numa (re)existência, mas que objetivamente, está preocupada com a sua própria sobrevivência. Nesse contexto, as DA reverberam um problema do coletivo, para além do indivíduo.

METODOLOGIA

O aporte metodológico adotado foi de pesquisa bibliográfica, considerada de cunho exploratório e descritivo. Esse tipo de pesquisa oferece ao pesquisador uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de análise.

Consideramos que o processo de investigação se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a vivência humana. Como a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo, reafirma-se a importância de definir e de expor com clareza o método e os procedimentos metodológicos (TELMA; MIOTO 2007).

Nessa perspectiva, buscamos expor através do quadro 1 como são feitos os procedimentos metodológicos que contribuem na qualificação dos estudos que utilizam a pesquisa bibliográfica:

Quadro 1 – Passos para pesquisa bibliográfica

Detalhamento da Investigação das Soluções			Análise explicativa das soluções	Síntese integradora das soluções
<u>Levantamento do material bibliográfico:</u> Classificar o material selecionado: livro, tese, dissertação, etc.	<u>Teste de Instrumento para levantamento de Informações:</u> Fazer um resumo do material escolhido para verificar se atende àquilo que o pesquisador pretende com a pesquisa;	<u>Levantamento das Informações:</u> Ler tudo que você escolheu reclassificar por temas, separando o que vai ser usado ou não.	O pesquisador procura demonstrar a validade de suas afirmações a partir de outros autores.	Fase de reflexão e de proposição de soluções, onde o pesquisador escreve suas conclusões, sempre se referindo ao que foi pesquisado, retornando à este material, garantindo a apreensão constante de elementos caracterizadores do objeto de estudo.

Fonte: TELMA; MIOTO (2007, p. 26)

Seguindo os pressupostos de Telma; Miotto (2007) acima descritos, foram analisadas as publicações do catálogo do Google Acadêmico no período de 1990 – 2015, buscando identificar as publicações entre teses, dissertações e artigos, que pudessem envolver as discussões sobre como a música pode ser tornar um elemento de resistência no contexto de DA. Esse período foi escolhido devido as publicações nesse momento corresponderem os questionamentos da pesquisa.

No decorrer da investigação foram evidenciados diversas publicações no processo de busca através das palavras chave “Música e Dificuldades de Aprendizagem”, isentando

patentes e citações. A discussão foi aprofundada com base nesses materiais que correspondiam a problemática em questão, atendendo especificamente a influência da música frente as DA.

A MÚSICA COMO AUXÍLIO ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Ao salientar a importância musical no cotidiano e nas práticas educativas, ressaltamos pensadores da antiguidade que já se posicionavam nesse sentido.

Muitos filósofos dedicaram especial atenção à música em seus estudos e a consideraram desde sempre uma parte importante da educação. Platão afirmava que “o ritmo e a harmonia chegam a todas as áreas d’alma e toma posse delas, outorgando graça ao corpo e mente que apenas se encontram em quem tenha sido educado de forma correta.” Aristóteles também promoveu a educação musical integral, pois estava convencido de que “alcançamos uma certa qualidade de personalidade graças a ela”. Confúcio considerava que a música exercia influência tanto pessoal como política: “O homem superior pretende promover a música como meio de aperfeiçoamento da cultura humana. Quando a música prevalecer e conduzir as pessoas para seus ideais e aspirações, contemplaremos o panorama de uma grande nação.” Na Idade Média e no Renascimento, a música era considerada um dos quatro grandes pilares da aprendizagem, junto com a Geometria, a Astronomia e a Aritmética (ÁLVARES, 2008, p. 67).

A música torna-se importante por ser um elemento que auxilia no bem estar do indivíduo, agindo diretamente nas suas emoções, possibilitando o desenvolvimento do seu potencial criativo e influenciando positivamente na estruturação da formação do ser. Segundo Gainza (1988, p. 36), “A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento”. Suas ideias compõem com Barreto e Chiarelli (2011, p.1), no apontamento de vários outros benefícios que o estudo musical colabora:

A musicalização pode contribuir com a aprendizagem, evoluindo o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor da criança. A música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais crítico.

Para Brécia (apud Barreto; Chiarelli, 2011, p.3), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, que desperta e desenvolve o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade pelos diversos ritmos, o respeito ao próximo, a

afetividade, memória, criatividade, autodisciplina, concentração, imaginação, socialização e atenção.

Importante salientar o ambiente que a música propõe dentro da sala de aula, sendo algo favorável à aprendizagem, pois, através do estímulo do professor e a recepção do aluno, auxilia no processo de atenção e concentração no ambiente educacional, além de propiciar

[...] uma atmosfera escolar mais receptiva para os alunos, dando um efeito calmante após a atividade física fazendo também que reduza a atenção em momentos de avaliação, podendo utilizar músicas como recursos de aprendizagem em diversas disciplinas. As atividades musicais realizadas na escola visam a vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de mais sensoriais, ampliando a cultura geral, facilitando a expressão de emoções e contribuindo para a formação integral do ser (RAVONI, 2009).

Diante dos diversos fatores que levam as DA, temos a música que como recurso de combate a muitos desses. Mello (2012) destaca:

O estudo de um instrumento musical tem importantes aspectos que podem ajudar na melhora da concentração, como, por exemplo, quando o músico toca com outros instrumentistas, fazendo o que se chama de música de câmara: é preciso ter atenção para tocar na hora certa (porque muitas vezes o instrumento que a pessoa toca executa apenas algumas partes da música); estar bem conectado com os outros músicos para que a velocidade da música seja constante, não variando o andamento; no caso de se ter um maestro, estar muito atento para suas orientações e variações de interpretações; executar o próprio instrumento com o máximo de perfeição possível e, para tanto, faz-se necessária uma grande concentração devido à complexidade das implicações da execução, com necessidade de boa leitura da partitura com todos os seus símbolos, bem como as técnicas referentes ao próprio instrumento (p.152).

Além do mais, o estudo de um instrumento musical pode ser um efetivo exercício de memória, pois, essa é treinada de forma prazerosa e eficaz. Memorizar cada nota que deve ser tocada para que a música aconteça é um grande feito da memória. “A capacidade de lembrar uma composição inteira, nota por nota, talvez seja o mais notável feito de memória da experiência humana (Jourdain, 1998, p. 222)”. Para tocar um instrumento musical é necessária a memorização de vários símbolos e de vários sons que caracterizam as notas musicais. Dependendo da complexidade do instrumento, o exercício da memória pode variar de intensidade. A execução de um instrumento musical exige a integração de várias funções distintas (MELLO, 2012).

O estudo de um instrumento musical, com a utilização da leitura de partituras, desenvolve a memória, a concentração e, ao tocar, melhora o controle motor, a coordenação e a expressividade emocional. Podendo preparar o indivíduo para uma variedade de funções perceptuais e executivas, levando a um melhor desempenho e competência cognitiva (PERRET 2009).

Outro importante aspecto que envolve o estudo de um instrumento musical é a interação que o músico precisa desenvolver com o mundo que o cerca, seja com os outros músicos que estão tocando com ele ou com o público que está assistindo seu concerto ou apresentação informal. A prática social do indivíduo é estimulada, pois, é necessário que este tenha a percepção de ouvir o companheiro que toca conjunto, como saber lidar com o público que espera dele a apresentação. De nada adianta um músico dominar todas as técnicas de seu instrumento, tocando maravilhosamente, se não consegue interagir com as pessoas que o cercam.

É por isso que se pode afirmar que, entre os benefícios que a música traz para as emoções, se tem nas funções cognitivas e no comportamento a melhora do humor, do sono, da motivação, da autoconfiança, diminuição da ansiedade, auxílio no combate à tensão, ajuda na eliminação do stress, porque ela é capaz de ativar no cérebro os mesmos centros de recompensa que uma comida saborosa e reduz as concentrações dos hormônios do stress. Existe uma plasticidade na memória dos indivíduos e por meio de técnicas específicas é possível aumentar a eficiência da gravação de informações e até mesmo reverter ou compensar déficits cognitivos. (SÉ, 2005)

Além de resultado de trabalho humano, elemento cultural e propiciadora de sociabilidade, ou seja, concretizando a existência humana, ela potencializa uma resistência frente as DA. Principalmente por contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais. Podendo melhorar a agilidade cognitiva, a capacidade de administrar informações em conflito e de escolher a que melhor se aplica em cada momento da vida (MELLO 2012).

Ainda em Mello (2012) identificamos que a prática musical tem a capacidade de influenciar no desempenho escolar, devido à utilização de diversos símbolos que seu estudo teórico proporciona e pelos estímulos cognitivos que todo processo desenvolve. O aluno que estuda a teoria musical tem o diferencial na aprendizagem. CAMPBELL (2000) constatou

(...) um relatório compilado pela Conferência Nacional de Educadores de Música, descobriu que, no período de 1987 –

1989, os alunos que requestravam cursos de música tiveram notas em média 20 a 40 pontos mais altas, tanto nos tópicos verbais quanto nos de matemática nos Exames de Desempenho Escolar (SAT) do que os alunos que não requestravam esses cursos.

Avaliando as possibilidades de aprendizagem que a música traz, pode-se criar um ambiente emocional positivo na escola melhorando a agilidade cognitiva, ajudando assim, as atividades cerebrais que são importantes para a apreensão dos conteúdos ensinados. Desta a forma, há o favorecimento de um ambiente educacional saudável, pois “potencializa os circuitos cerebrais melhorando a sensibilidade, a concentração, o raciocínio lógico e a memória” (BANOL, 1993 e STRALIOTTO, 2001 citado por KREPSKY; BARRETO, 2009).

MÚSICA E RE (EXISTÊNCIA)

Considerando os elementos discutidos sobre como a música pode se tornar uma aliada perante às DA, evidenciamos o fato de sua possível atuação no processo formativo em relação a existência do indivíduo. Além de considerar suas questões específicas ligadas às DA, a sua concretude perpassa a questão da existência, pois se trata de uma prática essencialmente humana e nesse sentido a sua intervenção no processo educacional pode ser ainda mais relevante.

Segundo Penna (2008), desde os movimentos iniciais do corpo humano a musicalidade se faz presente com os primeiros impulsos e de sinais de vida, nos batimentos cardíacos e posteriormente a fala. Kleber (2008) discute a produção musical como uma historicamente construída e intencionada, considerando que dentre as diversos contextos complexos sociais, ela se faz presente em todas as sociedades dando significância as manifestações no seu tempo e espaço.

Dessa forma, consideramos a música elemento cultural, relacionado com os pressupostos de Miranda (2010):

A cultura, num sentido amplo, engloba criação e transmissão de uma visão de mundo, de conhecimento, de experiência de vida, de emoções; ela estrutura uma relação com a natureza, formas de socialização, relação com os outros, o pensamento simbólico. Enfim, tudo isso é cultura e isso sempre teve um papel central na vida do ser humano em geral. Desde que nasce, o ser humano respira cultura. O fenômeno cultural vai do primeiro choro ao último suspiro. Essa visão ampla da cultura nos possibilita perceber sua importância absolutamente vital, radical, focal, central (p.52).

Sendo assim compreendemos a presença da cultura durante toda existência do homem, acompanhando seu processo de aprendizagem em seu meio social. Ademais considerando que todo esse processo de existência vem acompanhado de resistência para a superação dos desafios da sobrevivência, relacionamos assim a música como possível aliada às DA no sentido de superação. Seu caráter de resistência pode tornar-se uma fator de qualificação aos indivíduos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

Neto (2017, p.77) traz as contribuições da música como um modo de resistência, ressaltando aspectos abrangentes ligados a cultura, sociedade, economia e política. Discutindo como a arte musical pode dar ao indivíduo a ascensão social, mas não propriamente no sentido econômico, mas no aspecto humano de resistência e empoderamento frente aos contextos de vulnerabilidades.

Martins (2010) discute como construímos a nossa humanidade por meio da cultura e educação. Por meio do convívio social, há trocas nesse embate e reconhecimento de valores, de ideias que são comuns, promovendo a cultura e a descoberta de quem se é. Nesse compartilhamento com o outro junto a práticas sociais, podem haver desencontros de aprendizagem, mas também a superação desses, considerando que a realidade humana passa por essas questões que se ligam a existência e resistência no contexto.

Dessa forma, sua atividade contempla aquilo que compõe a existência e diante das dificuldades um motivo de resistência. Perante os resultados da pesquisa bibliográfica, poucas publicações vislumbram essa questão, fato que entendemos como desconsideração em relação a música como uma proposta interventiva e valorativa no processo educativo.

Segundo Fonseca (1995) a intervenção reeducativa tradicional tem sido essencialmente centrada, na maioria dos casos, em métodos franceses, que usam atributos e variáveis de produto, com pouca atenção sobre outras variáveis de processo, também importantes no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, os métodos interventivos podem não trabalhar especificamente as DA, algo necessário para o sucesso das intervenções. Nesse sentido, temos as práticas musicais que podem oferecer uma possibilidade que venha contribuir na superação das dificuldades no processo de aprendizagem.

Portanto, não podemos determinar a música como um elemento que promove a superação de todas as causas das DA, a questão é apresentar a música como possibilidade de discussão considerando que é parte da cultura humana. Os desafios educacionais são

diversos e complexos, assim como a humanidade, dessa forma inserir práticas que humanize cada vez mais esse contexto pode se tornar uma intervenção que se liga a existência e promove a resistência às dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o estudo musical vai muito além de uma atividade prazerosa, pois, essa pode exercer uma possível contribuição nos contextos das DA. O que evidencia a possibilidade de promover aulas de música, incentivando um estudo regular e disciplinado objetivando um caminho de investimento às atividades culturais extracurriculares, potencial aliada na intervenção junto a alunos que apresentam DA.

O presente trabalho não buscou focalizar o estudo musical como solução eficaz as problemáticas de DA como um todo, mas discutir a possibilidade por ser uma prática essencialmente humana, algo que remete a existência do indivíduo e com a capacidade de composição junto a outros instrumentos pedagógicos.

Ressaltamos que a continuidade de estudos, pesquisas e publicações são necessárias para um amadurecimento teórico/prático sobre o tema, de maneira que políticas públicas nos mais variados ambientes pedagógicos sejam implementadas. Logo, a música, elemento cultural existencialmente humano, pode ser discutida como uma perspectiva pedagógica de (re) existência perante as DA.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Esmeralda B. **Exercitando as Inteligências Múltiplas – dinâmicas de grupo fáceis e rápidas para o ensino superior**. Papirus, 2ª Edição, 2008.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; **DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2. ed. Artmed, 2000.

CARVALHO, Maria Salete Corrêa. **Dificuldades de Aprendizagem**, 2009. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/dificuldades-de-aprendizagem-1228106.html>. Acesso em: 10 de nov de 2015.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de Aprendizagem: Proposta de Avaliação conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. *Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007*

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, pp. 61-74. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1977

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FONSECA, da Vitor. **Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas**. *Rev. psicopedag.* [online]. 2007, vol.24, n.74 [citado 2016-10-27], pp. 135-148 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486f

_____, da Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem/ Vitor da Fonseca – 2. Ed. rev.aum.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAINZA, V. Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988.

GATTI, Bernardete A. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional**. Fundação Carlos Chagas (Sem. IME – USP- maio 2012).

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GOUVEIA, Denise da C. **O uso clínico das provas piagetianas como protótipo do diagnóstico psicopedagógico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. In: _____. **Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem: Questão de Nomenclatura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2ª Edição, 2004. cap. 1, p. 19-32.

JOURDAIN, Robert. **Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Editora Objetiva Ltda, Rio de Janeiro, 1998.

KLEBER, M. **Projetos sociais e educação musical**. In: SOUZA, J. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 213-236.

KRESPSKY, Célia Cecília; BARRETO, Sidirley de Jesus. **Alternativas psicopedagógicas para a alfabetização**. (Artigo Científico) Disponível em: http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/funcionamento_sistema_nervo.htm. Acesso em: 30 out. 2009.

MARTINS, Maria Helena Pires. **A construção da humanidade**. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 5, n. 7, jan. 2010. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/60/75>>.

MELLO, Maria Inês de Souza Azevedo. **A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2012.

MIRANDA, Danilo. **Cultura e desenvolvimento humano**. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 5, n. 7, jan. 2010. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/64/79>>.

OLIVEIRA, Maria Margarida Gomes de. **Processos cognitivos básicos implicados nas dificuldades de aprendizagem específicas**. Universidade Fernando Pessoa. Porto 2010.
PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

PERRET, Peter. e FOX, Janet (2004), apud BARATO, Jarbas Novelino. **“Música e melhoria da aprendizagem: projeto Bolton”**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://aprendente.blogspot.com/2009/01/musica-e-melhoria-da-aprendizagem-projeto.html>>

RAVONI, Esmeralda. **A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA PSICOPEDAGOGIA**. CURITIBA 2009. Disponível em < <http://tcconline.utp.br/media/tcc/2015/06/A-CONTRIBUICAO-DA-MUSICA-NA-PSICOPEDAGOGIA.pdf>>

REVISTA CRESCER, edição 185. Disponível em: www.globo.com/revistacrescer.

SÉ, Elisandra Vilella G.; LASCA, Valéria. **“Exercite sua Mente - Guia prático de aprimoramento de memória, linguagem e raciocínio”**. São Paulo: Prestígio Editorial - Ediouro, 2005.

SIEGEL, L. S. (1988). **Definitional and theoretical issues and research on learning disabilities**. Journal of learning disabilities, 21 (5), 264-266.

SIERRA, M., & Martín, M. (2002). **Habilidades e processos cognitivos básicos**. In A. González-Pienda & J.C. Nuñez-Pérez (Coords.). Dificuldades de aprendizagem escolar. Madrid: Ediciones Pirámide.

SILVA, J. R. S. **Princípios de pesquisa na área de educação: análise de dados**. 2011.

TELMA, Cristiane Sasso de Lima; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

TROTSKI, Leon. **Política**. São Paulo: Ática, 1981.

O DIREITO DE SER CRIANÇA DENTRO DO AMBIENTE HOSPITALAR: BRINQUEDOTECA E CLASSE HOSPITALAR À MARGEM DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Andrea Bruscato ¹
Roseli Monteiro ²

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre o direito de ser criança dentro do ambiente hospitalar. É fato que as experiências de aprendizado perpassam pelo o que a criança observa e vivencia em um determinado ambiente. Posto isso, como garantir experiências saudáveis de ser criança e viver a infância dentro de um hospital? Desta forma, foi realizado um levantamento quantitativo em 38 hospitais da cidade de São Paulo, no qual buscou-se verificar se os direitos de brincar e à educação, expressos em vários dispositivos legais (Lei nº 8.069/1990; Lei nº 9394/1996; Lei 11.104/2005), estão de fato garantidos através da existência de brinquedotecas e classes hospitalares. A metodologia entrelaçou dados quantitativos e bibliográficos. Por fim, constatou-se que, apesar da LDB assegurar o atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar por tempo prolongado (BRASIL, 1996, art. 4º A), isso de fato não vem acontecendo em muitas das instituições pesquisadas, levando-nos a concluir que os direitos se encontram à margem das políticas públicas.

Palavras-chave: Brinquedoteca, Classe hospitalar, Experiências de aprendizado, Direitos da criança hospitalizada, Políticas públicas regulatórias.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva refletir sobre o direito de ser criança e viver a infância durante o tratamento de saúde hospitalar, a partir da oferta de brinquedotecas e classes hospitalares em hospitais com leitos pediátricos, na cidade de São Paulo, Brasil.

A brinquedoteca e a classe hospitalar, enquanto espaços que garantem e consolidam o desenvolvimento infantil dentro de um hospital, permitem às crianças reafirmarem seu protagonismo através de experiências lúdicas, humanizadoras e saudáveis. Ambos são espaços de sociabilidade, de encontros, trocas e visibilidade de outras crianças que também vivenciam situações parecidas, oportunizando a participação

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, bruscato@unifesp.br;

² Especialista em Cuidados Paliativos pelo Instituto Pallium Latinoamerica - Buenos Aires, Argentina, roselimonteiro@gmail.com;

na sala de aula e no ambiente lúdico junto aos seus pares, garantindo-lhes o direito à educação, a ser criança e viver à infância.

No Brasil, há vários dispositivos legais que garantem os direitos das crianças, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essas leis, decorrentes de demandas da sociedade, estabelecem regras coletivas para determinados grupos, e necessitam da criação de políticas públicas com objetivo de definir normativamente critérios e condições de operação e funcionamento das mesmas (JORDANA; LEVI-FAUR, 2004).

Uma política pública busca promover o bem-estar da população. Geralmente, não nasce de necessidades do Estado, mas de demandas da sociedade. Ela envolve um conjunto de normas administrativas e burocráticas advindas de um jogo de forças entre os grupos políticos, econômicos, classes sociais e da própria sociedade civil.

Até se transformar em política pública, ela passa por vários processos, que vão desde a sua imprescindibilidade, elaboração, formulação, implementação e execução. Além dessas etapas, há ainda o acompanhamento e avaliação da mesma, e se for o caso, a revisão da política, programas e ações. De acordo com Saraiva (2006), este ciclo procura estabelecer em fases o processo político, desde o apontamento do problema, a busca por alternativas de ação, implementação, avaliação e resultados obtidos, traçando ações, metas e planos aos governos Nacional, estaduais e municipais, afim de alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.

Sabemos que as políticas públicas sofrem influências de partidos políticos, da mídia e de determinados grupos de interesse, que, por sua vez, influenciam seus resultados e efeitos (EASTON, 1965). Por isso, nos preocupa quando uma política está regimentada, mas não é consolidada em ações para sua real efetivação, ainda mais quando o grupo de interesse envolve crianças, muitas vezes, invisíveis³ à sociedade, sem voz ativa para reclamar por seus direitos. Afinal, como apontaram Gomes, Caetano e Jorge (2008, p. 64):

existem leis para assegurar os direitos da criança, tanto a sadia como a que está hospitalizada. Porém, apesar de tantas leis, de tanto avanço nas

³ De acordo com Pinto e Sarmiento (1997), a invisibilidade da infância aponta para a complexa natureza de sua condição social. Incapaz de agir por si própria em um mundo cercado por perigos dos mais diversos, a criança é vetada à participação social

conquistas dos direitos humanos, no referente à criança, ainda existe profundo abismo entre o que está escrito e o que acontece na realidade.

Bobbio (2004), já chamava a atenção ao problema de garantir os direitos para não serem violados: "A liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser". (BOBBIO, 2004, p. 49). Ou seja, os direitos sociais já estão fundamentados, prescritos em leis; agora, resta que se consolide-os na prática.

Brincar e aprender são direitos estabelecidos em vários dispositivos legais (Lei nº 8.069/1990; Lei nº 9394/1996; Lei 11.104/2005). Sabemos que, dentro de um hospital com leitos pediátricos, eles funcionam como recurso terapêutico, minimizando os efeitos da doença na criança, além de contribuir em seu tratamento (LINDQUIST, 1993; CECCIM, 1997; CARNEIRO, 2015).

Diante dessas inquietações, nos propusemos a verificar a realidade de 38 hospitais (públicos e privados) na cidade de São Paulo, a partir de uma pesquisa realizada no primeiro semestre de 2020. Interessa-nos saber: O direito de ser criança dentro do ambiente hospitalar, a partir da inserção de brinquedotecas e classes hospitalares, que possibilitam viver a infância, aproximando as crianças de uma realidade existente, bem como minimizando os efeitos do tratamento de saúde, estão, de fato, sendo garantidos?

Acreditamos que os direitos de ter e viver uma infância saudável são para todas as crianças, inclusive para as que fazem tratamento de saúde em hospitais. Logo, urge que as políticas públicas ajam sobre essa realidade, definam modelos e normas de ação (MULLER, 2000), garantindo-lhes todos os direitos.

METODOLOGIA

De acordo com Preti (2005 apud MARTINS; RAMOS, 2013), pesquisar é informar-se, é procurar por toda parte, ou seja, levantar dados, buscar informações, coletar sobre o assunto a partir de um problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Sendo assim, iniciamos este trabalho realizando um levantamento bibliográfico sobre a temática escolhida.

A pesquisa bibliográfica consiste em um estudo de revisão da literatura sobre o assunto (FERREIRA, 2002), contribuindo para reflexão crítica a partir de experiências já realizadas (GAMBOA, 1987). Durante o estado da arte sobre o brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde, buscamos em Lindquist (1993), Sikilero,

Morselli e Duarte (1997), Santa Roza (1997; 1999), Mitre e Gomes (2004), Carneiro (2015) e outros autores, embasamentos teóricos acerca da promoção do desenvolvimento infantil, compreensão e assimilação da doença pelas crianças através do lúdico.

Quanto ao direito à educação hospitalar, consagrado em ações e interações sucedidas na classe hospitalar, buscamos referências em Ceccim (1997); Fontes (2005; 2015), Fonseca (2003; 2011), Saldanha; Simões (2013), Bruscato (2019) e demais pesquisadores, que reconhecem esse espaço como local de expressão (coletiva ou individual), aprendizado e acolhimento das emoções. Conforme pontuou Fontes (2005), partimos da premissa que

No hospital, a aprendizagem significativa está em conhecer e desvelar o contexto em que a criança se situa, valorizando seus desejos, suas fantasias e suas ações (...). O alargamento do conhecimento é visto como enriquecimento, ampliação da inteligência da pessoa a serviço de si mesma, o que colabora para a tomada de consciência sobre sua realidade imediata. (FONTES, 2005, p. 135-136).

Após a pesquisa bibliográfica, fizemos o levantamento quantitativo ao mapear 38 hospitais na cidade de São Paulo com atendimento pediátrico em regime de internação. Dez hospitais eram da rede privada; oito privados com leitos do SUS; e 20 públicos. Das instituições pesquisadas, 34 possuem brinquedotecas, e apenas 15 oferecem classe hospitalar, conforme exposto no quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1: Números de hospitais com brinquedoteca e classe hospitalar na cidade de São Paulo - Brasil - 2020

Entidade	Número de Instituições pesquisadas	Possui Brinquedoteca	Possui Classe Hospitalar (CH)
Instituições Privada	10	08	nenhuma
Instituições Privadas com Leitos do SUS	08	08	07 ⁴
Instituições Públicas	20	18	08

Fonte: Elaborado pelas autoras

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente (Resolução nº 41/1995), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), toda criança hospitalizada

⁴ Uma das sete instituições que oferece Classe Hospitalar não possui vínculo com nenhuma Secretaria de Educação. O atendimento é com voluntários, que auxiliam as crianças nas tarefas escolares.

tem direitos especiais e, por isso mesmo, tem o direito de desfrutar de formas de recreação, de educação, de acompanhamento escolar durante a permanência no hospital, e de receber recursos terapêuticos disponíveis para a sua cura e reabilitação. Assim, ao vermos os resultados expostos no Quadro 1, pensamos que algo muito sério vinha ocorrendo na inoperância de políticas públicas quanto à classe hospitalar.

A classe hospitalar, enquanto espaço que organiza o atendimento educacional especializado aos alunos impossibilitados de frequentarem as aulas em razão de tratamento de saúde (Resolução nº 02/2001), não vem sendo validada em muitos hospitais, ao contrário da brinquedoteca, reconhecida como instalação obrigatória nas unidades de saúde que oferecem atendimento pediátrico em regime de internação (BRASIL, 2005).

Os dados quantitativos refletem, em números, o modo como a criança, a educação e o desenvolvimento infantil são percebidos por cada instituição de saúde. Se fizermos uma porcentagem, veremos que menos da metade dos hospitais com leitos pediátricos asseguram atendimento educacional durante o período de internação, ao aluno da educação básica. Isso, mesmo depois da Resolução nº 02/2001 (que institui Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais), do guia de estratégias e orientações para a organização de classes hospitalares e de atendimento pedagógico domiciliar (BRASIL, 2002), e da própria LDB (BRASIL, 1996).

Por fim, esperamos que a combinação de dados quantitativos às metodologias qualitativas (GATTI, 2004), possa enriquecer esse trabalho, chamando a atenção ao direito de ser criança dentro do ambiente hospitalar.

A BRINQUEDOTECA ENQUANTO ESPAÇO DE DESCOBERTAS

A brinquedoteca é um espaço lúdico e convidativo ao brincar. De acordo com Carneiro (2015), existem vários tipos de brinquedotecas (escolares, hospitalares, comunitárias, universitárias, em centros culturais, em clínicas ou shoppings), e suas características (contextos nos quais se inserem, acervos e espaços) definem os objetivos de cada uma. Geralmente, são lugares destinados a explorar, a interagir e fantasiar.

Conforme pontuou a autora (CARNEIRO, 2015), as brinquedotecas hospitalares buscam contribuir na recuperação da criança doente, conectando-a ao mundo exterior e auxiliando-a na compreensão do vivido dentro do hospital.

Poderíamos ainda acrescentar outros benefícios que esse espaço favorece, como a possibilidade de partilhar experiências com outras crianças que vivenciam situações parecidas com a sua; minimizar traumas psicológicos resultantes da internação; fortalecer relações familiares e com a equipe médica; ter o direito de brincar garantido; possibilitar o desenvolvimento global dos pacientes, entre outros. O fato é que a criança em tratamento de saúde necessita crescer e se desenvolver tanto quanto a criança saudável, e a brinquedoteca é um local que possibilita essas ações, contribuindo ao bem-estar físico, psíquico e social da mesma.

De acordo com Teixeira (2018), as primeiras atividades lúdicas em ambientes hospitalares surgiram na década de 1950, no Hospital de Crianças Princesse Louise, em Estocolmo/Suécia. “Os profissionais perceberam que o jogo, além de muito importante na reeducação funcional, era também uma possibilidade de tratamento, especialmente para as crianças portadoras de enfermidade motora cerebral” (TEIXEIRA, 2018, p. 109).

No Brasil, Teixeira (2018) aponta que a sala de brinquedos na Sessão de Higiene Mental da Clínica Pediátrica do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP, em 1956, marcou o surgimento da primeira brinquedoteca hospitalar: “As crianças, motivadas pelo brincar, aceitavam melhor o tratamento e sua alta acontecia com maior rapidez” (TEIXEIRA, 2018, p. 117). Porém, somente em 2005, o Congresso Nacional decretou uma lei, de autoria da deputada federal Luiza Erundina, sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas em unidades de saúde que ofereciam atendimento pediátrico em regime de internação (BRASIL, 2005).

A Lei nº 11.104/2005 definiu o conceito de brinquedoteca:

Entende-se por brinquedoteca o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar, contribuindo para a construção e/ou fortalecimento das relações de vínculo e afeto entre as crianças e seu meio social. (BRASIL, 2005, artigo 3º).

Estabeleceu as diretrizes:

I - os estabelecimentos hospitalares pediátricos deverão disponibilizar brinquedos variados, bem como propiciar atividades com jogos, brinquedos, figuras, leitura e entretenimento nas unidades de internação e tratamento pediátrico como instrumentos de aprendizagem educacional e de estímulos positivos na recuperação da saúde;

II - tornar a criança um parceiro ativo em seu processo de tratamento, aumentando a aceitabilidade em relação à internação hospitalar, de forma que sua permanência seja mais agradável;

III - agregação de estímulos positivos ao processo de cura, proporcionando o brincar como forma de lazer, alívio de tensões e como instrumento privilegiado de crescimento e desenvolvimento infantil;

IV - ampliação do alcance do brincar para a família e os acompanhantes das crianças internadas, proporcionando momentos de diálogos entre os familiares, as crianças e a equipe, facilitando a integração entre os pacientes e o corpo funcional do hospital; e

V - a implementação da brinquedoteca deverá ser precedida de um trabalho de divulgação e sensibilização junto à equipe do Hospital e de Voluntários, que deverá estimular e facilitar o acesso das crianças aos brinquedos, do jogos e aos livros. (BRASIL, 2005, artigo 5º).

E estipulou que a qualificação e o número de profissionais fossem determinados pelas necessidades de cada instituição, podendo funcionar com equipes especializadas, voluntários ou mistas (BRASIL, 2005, artigo 7º).

Passados quinze anos desde a promulgação da Lei 11.104/2005, vemos consolidada uma política pública na garantia do direito ao brincar, que, segundo Santa Roza (1997), é uma importante forma de intervenção em saúde junto à criança hospitalizada, contribuindo ao desenvolvimento infantil.

Entretanto, apesar da sua obrigatoriedade, quatro dos hospitais pesquisados não possuem brinquedoteca, conforme vemos no Quadro 2.

Quadro 2: Números de brinquedotecas na cidade de São Paulo - Brasil - 2020.

Entidade	Número de Instituições pesquisadas	Possui Brinquedoteca
Instituições Privada	10	08
Instituições Privadas com Leitos do SUS	08	08
Instituições Públicas	20	18

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para ter uma brinquedoteca, os hospitais devem atender às especificações do Regulamento Técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde (ANVISA, 2002). Além disso, é preciso dispor de uma área para guarda e higienização dos brinquedos, horários de funcionamento definidos, e livre acesso da criança ao espaço.

Aos hospitais já em funcionamento, e que não possuem condições de criar este ambiente específico, a lei permite o compartilhamento com o ambiente de refeitório, desde que fiquem definidos os horários para o desenvolvimento de cada uma das atividades (BRASIL, 2005).

Muitos autores (SIKILERO, MORSELLI, DUARTE, 1997; MITRE, GOMES, 2004) já apontaram que o espaço dedicado ao brincar reflete a preocupação com o bem-estar global da criança, favorece sua reabilitação e incentiva a saúde por meio do desenvolvimento de aspectos psicológicos, pedagógicos e sociológicos. O brincar se constitui como ferramenta significativa, facilitando a anuência ao tratamento, a comunicação entre a criança e à equipe multiprofissional, bem como experiências de vida, por isso é tão importante. Como afirmou Lindquist (1993, p. 24): “Se uma criança se sente descontraída e feliz, sua permanência no hospital não será somente muito mais fácil, mas também seu desenvolvimento e cura serão favorecidos”. Nesse ínterim, a brinquedoteca se torna aliada ao tratamento de saúde, além de se constituir em um espaço de diversão, descobertas e aprendizagens.

Ao brincar, a criança potencializa a construção do conhecimento, elabora conceitos e respostas a partir de situações que vivencia. É como se abrisse uma porta para a descoberta, à curiosidade e à criação, através das ações de ver, perceber, assimilar e reproduzir. Santa Roza (1999) corrobora com essa ideia ao afirmar que a essência do brincar é a imaginação da representação da realidade. Ou seja, a criança elabora o que está vivenciando no hospital através da brincadeira.

Ao finalizar essa sessão, gostaríamos de lembrar que toda criança tem direito ao brincar, inclusive as que estão hospitalizadas. Sendo assim, a brinquedoteca é o espaço propício aos encontros e interações. Resta aos adultos compreender que o tempo definido para o brincar acontecer é agora, durante a infância.

A CLASSE HOSPITALAR NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, em hospital-dia ou em serviços de atenção integral à saúde mental de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2002). Hoje, temos documentos orientadores quanto ao atendimento hospitalar, mas há estudos que mostram que essa prática já vinha ocorrendo muitos anos antes, em diversos lugares do mundo: na França, em 1929 (PAULA, 2011), e em 1935

(VASCONCELOS, 2005); na Espanha, em 1982 (GONZÁLES, 2007), em Portugal, nos anos 2000 (MOTA, 2000).

No Brasil, há registros de primeiros atendimentos educacionais em hospital no ano 1600, na Irmandade da Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo (CAIADO, 2003).

Estudos de Fonseca (2003) e Oliveira (2013) apontam que o Hospital Barata Ribeiro e o Hospital Municipal Jesus, ambos no Rio de Janeiro, ofereciam atendimento pedagógico em 1948 e 1950, respectivamente. Entretanto, a periodicidade histórica não faz da classe hospitalar uma unanimidade na maioria dos hospitais brasileiros.

Fonseca (2011), por exemplo, relata que, em 2011, o Brasil contava com 128 classes hospitalares. Esse é um dado significativo, visto que, nove anos após a publicação do documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002), cujo objetivo principal foi o de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares, o número de instituições com classe hospitalar não representava nem 1% do total de unidades ambulatorial/hospitalar com pediatria no Brasil (Quadro 2).

Quadro 2: Estabelecimentos de saúde que oferecem atendimento ambulatorial/hospitalar, por esfera administrativa, segundo tipo de especialidade oferecida Pediatria - Brasil – 2009

Estabelecimentos de saúde que oferecem atendimento ambulatorial/hospitalar no Brasil, de acordo com a especialidade Pediatria			
Esfera Administrativa			Total
Pública	Privada	Privada com Leitos do SUS	16.558
10.632	5.926	2.375	

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir das informações do IBGE, 2009. Tabela de Origem nº 28 (BRASIL, IBGE, 2009).

O levantamento quantitativo que fizemos em 38 hospitais que oferecem leitos de pediatria na cidade de São Paulo, aponta que quase 40% dos hospitais pesquisados possuem classe hospitalar. Essa seria a realidade de outras capitais brasileiras? Podemos comparar a cidade mais rica do Brasil a outras com PIB⁵ inferior?

⁵ O PIB, ou Produto Interno Bruto, é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. De acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), vinculada à Secretaria de Governo do Estado de São Paulo, a região metropolitana de SP fechou o ano de 2019 com o PIB R\$ 1,28 trilhões.

Infelizmente, faltam-nos dados atuais para podermos analisar a realidade existente, referente à oferta de classes hospitalares no Brasil. Conforme pontuou Bruscato (2019), apesar dessa política criar condições para incluir crianças e adolescentes no sistema escolar brasileiro, o desconhecimento do atendimento hospitalar ainda persiste: Quantos hospitais brasileiros oferecem Classe Hospitalar? Qual o total de atendimentos em cada um destes? São perguntas que reforçam a necessidade de estudos criteriosos nesta área.

Diferentemente da Lei 11.104/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta as brinquedotecas e prescreve sua obrigatoriedade no artigo 1º: “Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências” (grifo nosso), a Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996), assegura o atendimento educacional conforme dispuser o Poder Público em seu regulamento, mas não sentencia sua obrigatoriedade:

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, cada esfera administrativa deve estabelecer linhas de ação, de forma a garantir a educação básica, às crianças e adolescentes hospitalizados ou em tratamento de saúde. Os atendimentos pedagógicos hospitalares precisam se vincular aos sistemas de educação como unidades específicas de trabalho, sendo competência das secretarias de educação (municipal e/ou estadual) a contratação e capacitação de professores, além da provisão de recursos financeiros e materiais, o que representaria mais custos e envolvimento de diversos atores (secretarias de educação, diretorias de ensino, diretores de escolas, professores, representantes de cada hospital).

Seriam esses os motivos para o percentual de classes hospitalares na cidade de São Paulo não ter atingido a faixa dos 100%? Infelizmente, a inobservância dos aspectos fundamentais do direito das crianças e adolescente à educação acaba por repousar no cruzamento de variáveis econômicas, sociais e culturais (PINTO; SARMENTO, 1997), mesmo diante de tantos documentos e leis que consagram esse direito:

Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas

necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p. 11).

O documento orientador do MEC é claro ao dizer que é preciso pensar em formas alternativas de organização e oferta de ensino, de modo a cumprir o direito à educação, principalmente àquelas crianças e adolescentes privados de frequentarem a escola por estarem em situação de internação hospitalar.

A implantação de novas classes hospitalares deve ser compreendida como uma política de afirmação do direito das crianças à educação, à saúde e à cidadania. Conforme afirmou Fontes (2015), ela contribui para o resgate da saúde como afirmação da própria vida. O que falta então para efetivação dessa política, visto que a implementação do direito à educação já está prescrita em vários dispositivos legais?

Por si só, o que está outorgado na Constituição Federal bastaria:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Ou seja, já existe um posicionamento jurídico em defesa dos direitos da criança e do adolescente em assegurar o direito à saúde e à educação. A oferta classe hospitalar, mesmo não sendo obrigatória, deve ser feita em caráter suplementar, pois a educação é um direito da criança. Posto isso, parece-nos que falta um compromisso público de priorização, investimento e políticas para a faixa etária dos 4 aos 17 anos. Como disse Oliveira:

Embora a legislação brasileira reconheça o direito da criança e do adolescente hospitalizado a receber esse tipo de atendimento pedagógico nos hospitais no período de internação, essa oferta ainda é muito restrita, não contemplando a todas as crianças com esse direito. (OLIVEIRA, 2013, p. 27686).

Além da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), temos ainda o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei 8.069/1990, que representa um conjunto de normas

jurídicas com o objetivo de proteção integral à criança e ao adolescente. O ECA é o marco legal e regulatório dos direitos humanos das crianças e adolescentes brasileiros. Ele “nasceu” após muitas reivindicações sociais através do Fórum Nacional dos Direitos da Criança e dos Adolescentes, da Pastoral do Menor e do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

Dos seus mais de 260 artigos, destacamos três, em especial:

Art. 7º - A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - brincar, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990).

Ou seja, os artigos citados garantem o direito à educação, ao lazer e à brincadeira a todas as crianças e adolescentes. Logo, não haveria necessidade de mais leis, se estas fossem cumpridas.

O fato é que as classes hospitalares são espaços de preservação da integridade física e emocional de muitas crianças e adolescentes, mantêm o elo com as escolas de origem, dão continuidade à aprendizagem escolar, e amenizam o sofrimento causado pela internação (FONTES, 2015). Desta forma, precisamos garantir sua existência. Defender os direitos das crianças e adolescentes é dever e compromisso da sociedade em geral e, principalmente, dos representantes de um Estado Democrático de Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre o direito de ser criança dentro do ambiente hospitalar, mas atentar para as infinitas possibilidades de aprendizagens que podem e devem acontecer em brinquedotecas e classes hospitalares.

A pesquisa bibliográfica confirmou que a brinquedoteca hospitalar é o espaço convidativo ao brincar, contribuindo na recuperação da criança doente, além de auxiliá-

la a ressignificar o que experencia dentro do hospital. Desde 2005, tornou-se obrigatória a todas instituições que possuem leitos pediátricos, entretanto, vimos no levantamento quantitativo que quatro hospitais não possuem, de fato, um ambiente propício ao que está regimentado no Regulamento Técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos hospitalares (ANVISA, RDC nº 50/2002).

O mesmo aconteceu com a classe hospitalar. Ainda que o ordenamento legal proteja os direitos das crianças e adolescentes à educação, muitos hospitais não cumprem com essa determinação. Dos 38 hospitais pesquisados na cidade de SP, no ano 2020, 23 não possuíam classe hospitalar. Concordamos com Amaral e Silva (2008), que a criação desta incide sobre o resultado do reconhecimento formal de que a criança hospitalizada possui necessidades educativas que incluem a escolarização, assim como qualquer outra criança. O direito à educação, primeiro na ordem das citações para a efetivação da democracia (CURY, 2002), precisa ser para todos, inclusive aos que necessitam de atendimento domiciliar e aos que estão internados em tratamento de saúde.

Conforme pontuamos ao longo deste texto, a brinquedoteca e a classe hospitalar se constituem como direito das crianças e adolescentes, contribuindo em seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico. Nessa perspectiva, tanto o brincar quanto o aprender funcionam como recurso terapêutico, minimizando os efeitos da doença e seu tratamento. Ao interagirem em ambiente lúdico, esquecem as marcas corporais (como acessos e cateter), constroem vínculos com as demais pessoas (outras crianças, professoras, brinquedistas, equipe multidisciplinar), apropriam-se dos espaços e compartilham experiências pessoais. Além disso, a apreensão/compreensão de expectativas e sentidos sobre o vivido dentro do hospital são manifestados nesses ambientes, trazendo à tona o mundo interpessoal que constitui a subjetividade de cada paciente. (CECCIM, 1997).

Posto sua importância, concordamos com Saldanha e Simões (2013, p. 448), que os propósitos de educação para todos, inclusão e diversidade tomam rumos na sociedade globalizada, sendo necessário ampliarmos os debates de políticas públicas que contemplem esses sujeitos. Para tanto, precisamos de dados atualizados sobre classes hospitalares no cenário brasileiro, a fim de promover maior visibilidade aos direitos das crianças e adolescentes hospitalizados, promovendo-lhes tanto o direito à saúde como à educação (BRUSCATO, 2019).

Na dissertação de Medeiros (2018, p.73), a autora foi incisiva ao declarar que “as Leis são congruentes em determinar que o não oferecimento do ensino obrigatório pelo

poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. Ao mesmo tempo, sabemos que a realidade social não se transforma pelo simples efeito da publicação de normas jurídicas (PINTO, SARMENTO, 1997). Basta lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente completou 30 anos, em julho de 2020, e que muitos dos direitos balizados ainda não saíram do papel.

Por fim, concluímos a urgência de políticas públicas regulatórias ao direito educacional prescrito na CF (BRASIL, 1988), no ECA (BRASIL, 1990) e na LDB (BRASIL, 1996). Muller (2000) já dizia que as políticas públicas ocorrem quando o Estado modifica a realidade, define modelos e normas de ação. Resta-nos saber se a realidade das classes hospitalares será modificada, ou se andarás às margens das mesmas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). **Resolução – RDC nº 50, de 21 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre o Regulamento Técnico para planejamento, programação, elaboração e avaliação de projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde. Disponível em: < <https://www20.anvisa.gov.br/segurancadopaciente/index.php/legislacao/item/rdc-50-de-21-de-fevereiro-de-2002>> Acesso em 17.julh.2020.

AMARAL, Danielle Patti; SILVA, Maria Teixeira. Formação e prática pedagógica em Classes Hospitalares, respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos, 2008. Disponível em: < <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/formacaopedagogicaclasseshospitalares.pdf> >. Acesso em: 20 maio 2020.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais; 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm > acesso em: 24 de Set 2019.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução 41/1995**. Brasília: CONADA, 1995.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Planalto, Brasília/DF. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 14.maio.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.104/2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

BRASIL. IBGE. Assistência Médico Sanitária (AMS). Tabela 28. **Estabelecimentos de saúde que oferecem atendimento ambulatorial/hospitalar, por esfera administrativa, segundo os tipos de especialidades oferecidas - Brasil – 2009**. R.J: IBGE, 2009. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9067-pesquisa-de-assistencia-medico-sanitaria.html?=&t=resultados>> Acesso em 04.julh.2020.

BRUSCATO, Andrea. Políticas afirmativas regulatórias para a educação hospitalar: um estudo comparativo entre Brasil e Argentina. **Cadernos Prolam** (USP), v. 19, n. 35, Jul-Dez. São Paulo: USP, 2019. Pp. 120-131.

CAIADO, Kátia R.M. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de 27696 Carvalho (Orgs). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2003. p. 71-78.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **Brinquedoteca: um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança**. SP: PUCSP, 2015. Disponível em: < <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/brinquedoteca.pdf>> Acesso em 15.jul.2020.

CECCIM, Ricardo Burg. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, Ricardo Burg, CARVALHO, Paulo R. Antonacci (orgs.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997. pp. 27-41

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

EASTON, D. **A framework for political analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas "estado da arte". Revista **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento no Ambiente Hospitalar**. 1. ed. São Paulo: Memnom, 2003.

FONSECA, Eneida Simões da. O Brasil e suas escolas hospitalares e domiciliares. In: SCHILKE, Ana Lúcia, NUNES, Lauane Baroncelli, AROSA, Armando C. (Orgs). **Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres**. Niterói: Editora Intertexto, 2011. pp. 81-90

FONTES, Rejane. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 Nº 29, pp 119-139. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>> Acesso em 07.jul.2020.

FONTES, Rejane. A educação no hospital: um direito à vida. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 4, n.1 – jan./jul. 2015, pp 113-126.

GAMBOA, S.A.S. Epistemologia da pesquisa em educação: estruturas lógicas e tendências metodológicas. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1987. 228f.

GOMES, Ivana Lima Verde; CAETANO, Rosângela; JORGE, Maria Salete Bessa. A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções. **Rev. Bras. Enfermagem**. 2008, vol.61, n.1, pp.61-65.

GATTI, Bernadete. A. Estudos quantitativos em educação. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GONZÁLES, Eugênio. **Necessidades educacionais específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JORDANA, Jacint; LEVI-FAUR, David. **The Politics of Regulation**: institutions and regulatory reform for the age of governance. Cheltenham, England: Edward Elgar Press, 2004.

LINDQUIST, I. **A criança no hospital** – terapia pelo brinquedo. São Paulo: Scritta Editorial, 1993.

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

MARTINS, Ronei Ximenes; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa**: guia de estudos. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

MITRE, Rosa Maria de Araújo; GOMES, Romeu. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, vol.9, no.1, Rio de Janeiro, 2004.

MEDEIROS, Milena Moura. O direito à educação e as classes hospitalares: discurso de gestores de um hospital-escola. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018. pp. 131

MOTA, C.H. Carta da Criança Hospitalizada. **Caderno 1**, novembro. Lisboa: Instituto de apoio à Criança, 2000. pp. 59-63.

MULLER, P. L'analyse Cognitive des Politiques Publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue Française de Science Politique**, v. 50, n. 2, Paris, 2000. pp. 189-208.

OLIVEIRA, Tyara Carvalho de. Um breve histórico sobre as classes hospitalares no Brasil e no mundo. **EDUCERE**. Curitiba, PUCPR, 2013. pp. 27685- 27697.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A Pedagogia de Projetos nas Escolas dos Hospitais: Estratégia coletiva de construção de conhecimentos. IN: SCHILKE, Ana Lúcia, NUNES, Lauane Baroncelli, AROSA, Armando C. (Orgs). **Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres**. Niterói: Editora Intertexto, 2011. pp.57-65.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SALDANHA, G. M.; SIMÕES, R. R. Educação escolar hospitalar: o que mostram as pesquisas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, Marília, 2013, pp. 447-464.

SARAIVA, E. Introdução à Teoria Política Pública. In: SARAIVA, E.; FERNANDES, E. (Org.). **Políticas Públicas**. Brasília, DF: ENAP, 2006. v. 1.

SANTA ROZA, E. Um desafio às regras do jogo. IN: SANTA ROZA, E.; REIS, E.S. **Da análise na infância ao infantil na análise**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1997. pp. 161-188.

SANTA ROZA, E. **Quando brincar é dizer**. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.

SIKILERO, R.; MORSELLI, R.; DUARTE, G.A. Recreação uma proposta terapêutica, pp. 59-65. IN: CECCIM, RICARDO; CARVALHO, P.R. (orgs.). **Criança hospitalizada – atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. Brinquedoteca hospitalar na cidade de São Paulo: exigências legais e a realidade. **Tese**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018. 376p.

VASCONCELOS, Sandra. Classe Hospitalar no mundo: um desafio à infância em sofrimento. **Anais SBPC**, nº. 57. Fortaleza: SBPC, 2005.

O ENSINO DE HISTÓRIA DA CULTURA INDÍGENA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – RORAIMA

Adriana Aguiar da Silva ¹

RESUMO

Este trabalho buscou analisar como a cultura indígena é representada na disciplina de História em uma escola estadual de Ensino Fundamental II no município de Boa Vista, Roraima. Foi examinado o Projeto Político Pedagógico da escola e os registros de sala de aula da disciplina. A hipótese inicial desta pesquisa é de que a História apresentada nas salas de aula de uma escola de Boa Vista não faz justiça à cultura indígena, sobretudo na questão dos índios urbanos ou citadinos, mesmo que a capital de Roraima concentre grande população de diversas etnias. A pesquisa foi realizada dentro da linha “Educação Básica: Fundamentos e Planejamento”, no Programa de Mestrado Profissional em Educação, na Universidade de Uberaba. Tem uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental. Serviram como referencial teórico desse trabalho, sobretudo, as referências de Darcy Ribeiro e Walter Benjamin, além da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Cultura Indígena, Ensino de História, Indígenas Urbanos, Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Analisaremos neste trabalho o ensino da cultura indígena na disciplina de História para turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Boa Vista – RR. Para se chegar a resultados que visem externar a necessidade de trabalhar a cultura indígena na escola, temos aos seguintes objetivos: verificar e analisar como a cultura indígena é apresentada nas aulas de História em uma escola X de Boa Vista; examinar o Projeto Político Pedagógico da escola e como ele estabelece a inserção da cultura indígena no currículo formal e nos registros de sala de aula, em relação ao livro didático e à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); analisar e relacionar esse conjunto de informações e constituir o cenário real da cultura indígena na escola X de Boa Vista.

De acordo com a BNCC, o componente curricular de História nos últimos anos do ensino fundamental propõe que se abra uma maior discussão sobre vários assuntos

¹ Mestra do Curso de Pós graduação Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica da Universidade Uberaba- MG, adriana_aguiardasilva@yahoo.com

referentes ao estudo das questões indígenas nas áreas social e cultural. Em nosso entendimento, conforme o aluno avança nas séries e na idade, ele adquire maior criticidade sobre os conteúdos abordados.

Serão apresentados aqui alguns estudos sobre os povos indígenas no Estado e capital, além de problemas sociais decorrentes de ser uma cidade com grande concentração de migrantes, inclusive de indígenas, à procura de um lugar na sociedade.

Reservamos espaço especial para a escola X, a qual se diferencia das demais. Suas salas de aula são fixas e equipadas com objetos específicos. Quem se movimenta são os alunos, que vão de uma sala para a outra.

De seus elementos constitutivos, examinamos o Projeto Político Pedagógico, os registros de aula da disciplina de História, à procura dos indícios do trabalho com cultura indígena presente no processo do ensino.

Analisamos as informações encontradas no PPP e nos registros de sala de aula relacionados à disciplina de História, além de apresentar a temática da cultura indígena na BNCC nos componentes curriculares de História. Como resultados desta pesquisa, apresentaremos uma comparação dos conteúdos no que diz respeito à cultura indígena, com as propostas da BNCC.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo. Iniciamos uma busca de documentos oficiais que abordassem a importância da cultura indígena: Diretrizes Curriculares Nacionais, Planos Curriculares Nacionais (PCNs), Temas Transversais, Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), BNCC² (2017) e a Constituição Federal. Após a definição do local da pesquisa, buscamos o Plano de Educação Estadual – RR, Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima, Projeto Político Pedagógico da escola (2017-2018), livro didático do ensino de História (6º ano), plano anual e plano de aula (diário de classe).

² Tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Foi escolhida uma escola estadual do município de Boa Vista/RR, de Ensino Fundamental II, localizada em uma região de migrantes indígenas, em um bairro com nome indígena. De uma maneira ímpar, ela apresenta uma forma de organização de salas de aula, como se elas fossem laboratórios para cada disciplina, modelo usado em países desenvolvidos.

OS DOCUMENTOS: O QUE DIZEM SOBRE A TEMÁTICA INDÍGENA?

Vimos os documentos da escola, os registros da professora, o livro didático e os documentos oficiais do Estado. Faremos agora uma busca dos documentos nacionais que defendem a inclusão dos estudos sobre a Cultura Indígena, ou a pluralidade cultural, como aparece nos temas transversais.

Assim sendo, tratar da presença do índio pela inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade, conforme disposto na Constituição de 1988 (art. 210, parágrafo 2o), é valorizar essa presença e reafirmar os direitos dos índios como povos nativos, de forma que corrija uma visão deturpada que os homogeneíza como se fossem de um único grupo, devido à justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. (BRASIL, 1998, p. 16).

Conforme o PCN de temas Transversais, que fala sobre a pluralidade, lembra a Constituição Federal na valorização dos povos indígenas e que é necessário corrigir que os povos indígenas não são um grupo, que existem suas diferenças. Os temas transversais estão dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais desde 1998 e até hoje existe uma deficiência no currículo escolar para se trabalhar de fato os temas considerados de urgência social.

Dentro do contexto atual dos documentos que regem a educação nacional temos o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) Lei 13.005/2014, que se baseia nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O PNE traz uma série de metas a serem alcançadas dentro destes dez anos, entre as quais veremos as que apoiam nos currículos escolares a abrangência da cultura indígena.

Analisamos a Base Nacional Comum Curricular, com as propostas que direcionarão os currículos no que diz respeito à abordagem da cultura indígena para a

educação básica. A base publicada norteia apenas o ensino fundamental, pois para o ensino médio ainda não estava definida.

Em toda a BNCC, a interdisciplinaridade está implícita, sobre isto que os PCNs dizem que a melhor forma de se trabalhar tais temas provenientes dos Temas Transversais é através de projetos.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA BNCC

Nas disciplinas de Ciências Humanas podemos notar, de forma clara, as habilidades que serão trabalhadas nas disciplinas de Geografia e História. A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo) (BRASIL, 2017).

No componente curricular de Geografia o 7º ano, é onde as habilidades se voltam para as ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil, como: Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil, selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades, que é um ganho no currículo tratar desses povos e suas terras (BRASIL, 2017).

A proposta da BNCC para o ensino de História abrange o que esperamos de um ensino de valorização e fortalecimento da cultura indígena, desde as séries iniciais e principalmente nos últimos anos do ensino fundamental. Trata de uma profundidade crítica no que diz respeito à questão política, cultural, territorial e de resistência dos povos indígenas dentro da história do Brasil. Observaremos na tabela a seguir as habilidades a serem trabalhadas a partir do 6º ano até o 9º do ensino fundamental. Preocupamo-nos em atestar as habilidades que dizem respeito à pluralidade, diversidade, relações sociais e econômicas. . Do 2º ao 5º ano (séries iniciais) os conteúdos estão mais focados em estabelecer um estudo geral com a temática indígena, as relações pessoais com o “eu”, o “outro”, os espaços, os registros, o processo migratório e o respeito à diversidade.

O quadro a seguir traz a proposta de habilidades a serem trabalhadas no componente curricular de História apresentadas na BNCC. O que se pode notar é que

surge uma seleção de assuntos que propiciam a discussão a respeito da história e da trajetória dos povos indígenas na história do Brasil. Porém ainda percebemos certa ocultação do real papel que foi e do que são os povos indígenas no Brasil.

Quadro 1 – Habilidades para o componente curricular de História.

Série	Habilidades
6º ano	Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas e quilombolas, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
7º ano	Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
8º ano	Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
9º ano	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes; Identificar e relacionar as demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, jovens etc.); avaliar as dinâmicas populacionais e as construções de identidades étnico-raciais e de gênero na história recente.

Fonte: BRASIL, 2017.

A partir do 6º ao 9º ano (séries finais), surgem assuntos mais específicos, que trazem a temática de paisagens de lugares com ocupações indígenas, a distribuição territorial, os preconceitos e estereótipos, inclusões e exclusões das populações indígenas em certos períodos, o período da ditadura, republicano, constitucional, emancipação das cidadanias e a construção das identidades étnico-raciais na história recente. Em nenhum momento busca aprofundar de fato a cultura indígena em suas diversas faces. Quais as suas contribuições na formação do povo brasileiro? Quais suas contribuições na medicina, na alimentação, no artesanato, na cultura, na língua?

O que chama a atenção também no Quadro 1 do ensino de História apresentado na BNCC são os verbos utilizados para destacar as habilidades a serem desenvolvidas com os alunos, o verbo identificar aparece com maior frequência. Nas séries iniciais é aceitável a utilização do verbo identificar, já em séries a partir do 6º ano poderia ser utilizado reconhecer, compreender, relacionar, etc.

CENÁRIO DA CULTURA INDÍGENA: REALIDADE E EXPECTATIVAS.

Para este trabalho, tomamos a direção da transfiguração étnica. Segundo Darcy Ribeiro³ (2010, p. 29): “este conceito consiste precisamente nos modos de transformação de toda a vida e cultura de um grupo para tornar viável sua existência no contexto hostil, mantendo sua identificação”. Para o autor (RIBEIRO, 2010), os índios não estavam aculturados, mas mantinham sua própria cultura, apesar do contato com a cultura dos brancos.

As culturas são imperativamente transformadas no confronto de umas com as outras. Especificamente no caso dos povos indígenas com a civilização. Mas suas identificações étnicas originais persistem, resistindo a toda sorte de violência. (RIBEIRO, 2010, p. 28-29).

Diante disso, compreende-se que alunos indígenas não deixaram de ser índios. Em contato com alunos não indígenas ou por aderirem a certas atividades relacionadas à cultura de não índios, estar em escolas urbanas não indígenas são alguns exemplos.

Com relação aos índios em centros urbanos e rurais, Darcy Ribeiro diz que são contínuos os confrontos culturais, “enquanto a cultura urbana se diversifica a ritmo acelerado, obrigando sua população a sucessivas transfigurações, o contexto camponês mantém uma grande estabilidade” (RIBEIRO, 2010, p. 53).

Segundo dados apresentados no Mapeamento social dos indígenas de Boa Vista no projeto Cartografia da Violação dos Direitos dos Indígenas de Boa Vista (RR), mais de 30.000 indígenas vivem na capital. Esses dados foram coletados pelos próprios indígenas que participaram do projeto (LIMA; SOUZA, 2016).

Considerando que os deslocamentos⁴ oriundos das terras indígenas, da Venezuela e Guiana continuam acontecendo, esse número já foi superado significativamente. Isso faz com que denominem Boa Vista de Maloca Grande, pois nela vivem indígenas de várias etnias e procedências, assim como não-indígenas que migram para estes

³ Darcy Ribeiro foi educador, escritor, ativista político, antropólogo, senador da República, vice-governador, ministro, secretário estadual, reitor.

⁴ Lima e Souza (2016) enfatizam que o que os indígenas fazem é se deslocarem dentro do território que lhes pertence historicamente e que foi expropriado a partir da situação de contato caracterizada por uma situação desigual de força.

espaços, motivados pela busca de melhores condições de vida. (LIMA; SOUZA, 2016, p. 27).

Lima e Souza (2016) chamam a atenção para a diversidade de etnias indígenas que vivem ou constantemente se deslocam para a capital Boa Vista. Observa-se que a busca pela melhoria de condições de vida é um dos motivos que levam os indígenas à zona urbana.

Atualmente, porém, conforme recentes estudos de etnologia e antropologia, a tendência tem sido a de valorizar as diferenças e aceitar a presença múltipla das diversas etnias. Desse modo, a pluralidade cultural não é vista como deficiência, mas como riqueza a ser preservada. Não no sentido de um multiculturalismo em que cada cultura “permaneça intocada”, mas com a possibilidade de discussão *intercultural*, em que, além de defender suas identidades linguísticas e étnicas, nem por isso os grupos percam de vista a conexão entre si. (ARANHA, 2006, p. 328).

A partir do entendimento de Aranha (2006) sobre a pluralidade cultural, não como deficiência, mas como riqueza, compreendemos que o ambiente escolar deve absorver as diferenças e se enriquecer com elas, crescer em compreensão, tolerância e respeito, além de trocas de experiências.

A ESCOLA URBANA PARA TODOS, INCLUSIVE PARA INDÍGENAS

Bessa Freire (2009) discute em seus estudos o descaso do poder público com relação à presença dos indígenas em escolas urbanas de Manaus – AM, ignorados nas suas diferenças culturais, o que não difere muito do que acontece em Boa Vista – RR. Esse fato pode ser percebido ao analisarmos os documentos colhidos na escola. Para a autora (BESSA FREIRE, 2009), a escola é majoritariamente “branca” e isso acontece da educação infantil até a educação superior.

Enquanto esses debates necessários acontecem, existe a situação concreta das crianças - e adultos - indígenas que frequentam a escola que está posta, se apresentando como referencial único de educação sistematizado, com sua ideologia hegemônica e homogeneizadora que lhe dificulta perceber e trabalhar com as diferenças. (BESSA FREIRE, 2009, p. 31).

Nesta citação a autora (BESSA FREIRE, 2009) faz uma crítica à escola que está posta, pois não se trabalha com as diferenças. Diante da situação atual do Estado de Roraima, com uma grande quantidade de pessoas vindas da Venezuela, além de indígenas brasileiros e indígenas venezuelanos, podemos notar ainda a presença de haitianos, guianenses e de brasileiros, vindos das mais diversas regiões do País. A pesquisa, focada no cenário de Boa Vista – RR, tem todas as atenções voltadas para uma escola local, onde se encontra a maior diversidade de pessoas. O próprio contexto exige que se trabalhe a diversidade.

Como será detalhado mais à frente, percebemos que a escola pesquisada além de ter pouco conteúdo direcionado aos povos indígenas, não trata da História de Roraima. Constatamos que o professor não tem acesso a bibliografias para o estudo da história local, seja por falta de tempo ou por dificuldade de encontrar bibliografias específicas. Conforme Oliveira *et al.* (2009):

Em Roraima grande parte está em poder de famílias e instituições de difícil acesso em decorrência de diferentes motivos. O estudo regional, contudo, incorpora temas e fontes que valorizam peculiaridades dos objetos de estudo e devem ser utilizados no ensino de história. É importante essa discussão sobre regional para que possamos construir essa abordagem em um campo rico para o ofício do professor historiador. (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 119-120).

Assim, faz-se necessário que a Secretaria de Estado da Educação proporcione cursos de formação continuada para esses professores, que devem adequar seus currículos ao que é proposto nas Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima.

FICHAS DE MATRÍCULAS COM ITEM PARA PREENCHER COR/RAÇA

Nesta subseção, faremos uma reflexão acerca das estatísticas relacionadas às matrículas, na questão de cor/raça. Aníbal Quijano (2005), que trata da questão eurocêntrica que dominou o mundo, explica que a distinção de raça serviu para separar e pôr cada um em seu lugar:

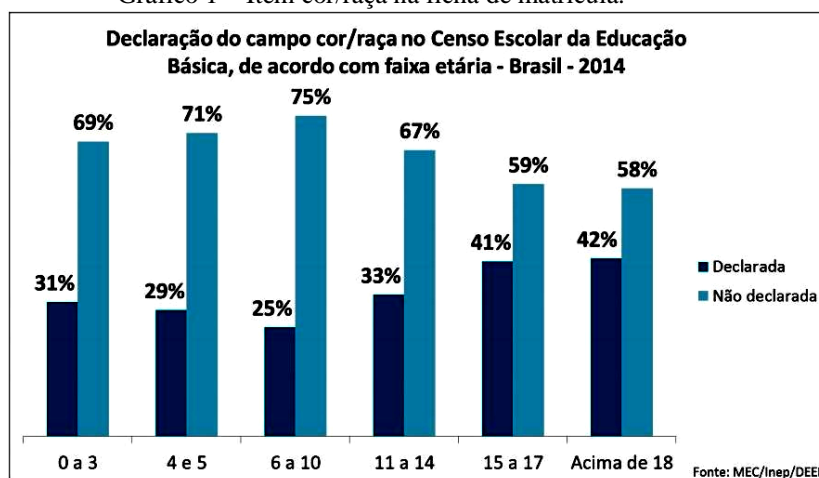
Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na

estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p. 118).

Ainda hoje existe uma grande polêmica sobre esta questão de cor/raça para determinar diferenças. Brasileiros sentem-se ofendidos por uma pergunta desse tipo, talvez, por acreditarem que tal informação seja julgamento, por não conhecerem de fato suas origens, por não estabelecerem vínculos culturais e por se sentirem inferiorizados, quando sua resposta seria “negro” ou “indígena”.

O MEC e o INEP explicam que a opção de cor/raça seria uma forma de as autoridades terem ciência desse potencial e assim fazerem ações que pudessem ajudar esses grupos, como cita o próprio documento de avaliação do referido item em dez anos: “o reconhecimento desta realidade por parte do governo federal, nas últimas décadas, implicou na defesa de políticas públicas que buscam combater estas desigualdades históricas.” (BRASIL, 2015, p. 1).

Gráfico 1 – Item cor/raça na ficha de matrícula.



Fonte: BRASIL, 2015.

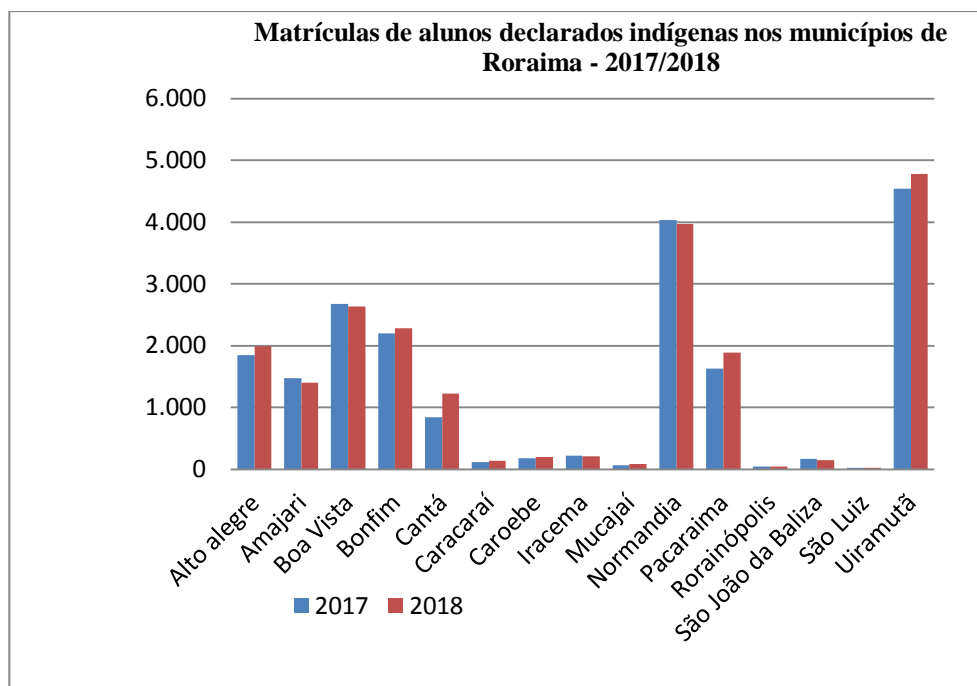
Podemos perceber no Gráfico 1 que, mesmo com a opção de incluir na ficha de matrícula a informação de cor/raça, ainda é grande a porcentagem não declarada. Diante desse quadro parcial, fica difícil imaginar números confiáveis.

FICHAS DE MATRÍCULAS DE COR/RAÇA EM RORAIMA

Em relação ao Estado de Roraima, apresentamos em forma de gráfico os dados colhidos pelo site do INEP, de acordo com uma tabela feita pela própria autora. Esses

dados são importantes para termos noção da quantidade de matrículas existentes na educação indígena no Estado e, separadamente, por municípios. Roraima tem 15 municípios e todos apresentam populações indígenas. Os municípios com maior população indígena fora a capital são aqueles que se encontram próximo às fronteiras, ou que possui Terras Indígenas (TI) demarcadas.

Gráfico 2 – Matrículas de alunos declarados Indígenas nos municípios de Roraima – 2017/2018.



Fonte: BRASIL, 2018.

Como podemos observar, Uiramutã segue a porcentagem apresentada pelo IBGE, sendo a cidade com maior população de habitantes indígenas, com 4.780 matrículas em 2018, poucas a mais que em 2017. Em seguida, o município de Normandia, com 3.791 matrículas, teve uma pequena queda com relação ao ano anterior. A capital Boa Vista é o terceiro município que tem 2.633 matrículas de declarados indígenas, um leve decréscimo em relação a 2017.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO PPP DA ESCOLA

A escola escolhida para ser analisada está localizada no bairro Caranã, tendo moradores indígenas em seus arredores, bairros periféricos de Boa Vista. Neles se encontraram as etnias: Yanomami, Macuxi e Wapichana. Lima e Souza relatam que na

Capital, “foi registrada a presença de membros de treze etnias, prevalecendo, os macuxi e os wapichana” (LIMA; SOUZA, 2016, p. 30).

O espaço da escola é bem dividido. Somente com autorização prévia se tem acesso às salas de aulas, pois são protegidas por grades. Estas são chamadas de salas específicas. O projeto iniciou em 2011, com o título: Espaço Crescer, aprender para crescer. Conforme podemos perceber na fotografia 1, como são as salas fixas, cada professor ocupa sua disciplina, e os alunos é que se deslocam ao encontro do professor.

Fotografia 1 – Salas temáticas



Fonte: a própria autora.

As salas temáticas favorecem a imersão do aluno em cada disciplina, além de proporcionar aos professores uma melhor organização do espaço e do material utilizado nas aulas. Em princípio, impressionou-nos a proposta de salas temáticas, mas dentro da sala de História havia somente paredes brancas. Devido à reforma na escola, a professora ainda não tinha posto nas paredes informações e os conteúdos, ou mesmos pôsteres.

Dentro das quatro dimensões citadas no PPP (ser, conhecer, fazer e conviver), esse último ressalta a importância de se “valorizar o pluralismo humano e cultural, percebendo o outro e construindo relações interpessoais sadias” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 46) Acredito que levar a dimensão de empatia e conhecimento das diversas culturas que tem os povos indígenas em Roraima é um passo muito importante para os conteúdos abordados.

Faz-se necessário dar uma especial atenção para os pesquisadores locais e suas produções sejam elas de cunho acadêmico ou literário que abordem as questões regionais. No quadro a seguir, apresentamos os conteúdos propostos para o Ensino de História dentro do PPP da escola, os quais dividiram em assuntos regionais e nacionais.

Quadro 2 – Conteúdos da disciplina de História sobre Cultura Indígena no PPP.

Conteúdos do contexto na disciplina de História sobre Cultura Indígena no PPP		
Ano/Série	Regional	Nacional
6º	O etnoambiente Makunaimense e a colonização Sebastiana do Vale do Rio Branco no século XVII; a sujeição dos filhos de Makunaima pelos filhos de Sebastiana; a resistência indígena. (p. 54)	
7º	As tropas de resgate; as etnias indígenas de Roraima; etnias brancas e negras em Roraima, entre outras. (p. 55)	A Chegada de Cabral à Terra sem males (Brasil) os desajustes e reajustes do contato com os povos daqui com os além-mar. (p. 57) A sistemática carta de Caminha; expansão territorial no Brasil; o apresamento dos índios e os lugares indígenas e africanos no Brasil colônia. (p. 58)
8º	Os movimentos sócios culturais expressados nas comidas, rituais e danças, brincadeiras, prosas, músicas entre outros, das etnias indígenas, brancas, negras entre outras, de Roraima. (p. 58)	A luta de indígenas, de negros e crioulos pela Independência da América espanhola. (p. 59)
9º	Os direitos fundamentais de todos os homens e mulheres (crianças, jovens e velhos) a vida, alimentação, lazer, profissionalização, trabalho entre outros, para todos em Roraima. (p. 61)	A semana da arte moderna de 1922: um movimento de construção antropofágica que gerasse um caráter nacional das artes do Brasil e do povo brasileiro, declamado por Oswald de Andrade, pintados por Tarsila do Amaral, entre outros e sintetizado em Macunaima de Mário de Andrade. (p. 61)

Fonte: PPP, 2016, p 54-61.

Percebe-se a ausência de uma criticidade mais profunda com relação às questões indígenas. Por outro lado, vemos o esforço da escola em propor conteúdos regionais. Porém esses ficam ausentes ao confrontarmos com o plano anual, o plano de aula e o diário de classe da professora.

No sexto ano, aparece apenas o conteúdo regional que diz respeito a um período de colonização do estado de Roraima e à resistência indígena. Os conteúdos nacionais ficam ausentes. Já no sétimo ano, os conteúdos locais tratam das diversas etnias existentes no Estado, inclusive as brancas e negras; já os nacionais falam sobre a chegada dos Portugueses ao Brasil, extensão territorial, o apresamento de índios e os lugares indígenas e africanos no Brasil Colônia.

Na proposta para oitavo ano, aparecem no contexto de Roraima as expressões socioculturais que marcam a culinária, a dança, as brincadeiras, músicas, prosas em suas

diversas etnias (indígena, branca, negra e outras). Para o contexto nacional discute a participação de indígenas, negros e crioulos na independência da América espanhola.

Para o 9º ano, os conteúdos sobre a história regional se limitam aos direitos fundamentais para todos de Roraima. Os nacionais trazem a discussão sobre a Semana de Arte Moderna e como se sintetiza o Macuanaima de Mário de Andrade, dentro do contexto da época.

O LIVRO DIDÁTICO FRENTE AO CONTEXTO INDÍGENA

O livro didático analisado foi o da disciplina de História da coleção Projeto Mosaico de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, para os anos finais do ensino fundamental. Segundo dados divulgados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2017, essa coleção ocupa o quarto lugar de maior quantidade de exemplares adquiridos, cerca de 1.062.630 unidades, entre livro do aluno e para professores.

Percebemos que o livro didático foi o principal recurso utilizado pela professora em sala de aula e garantia do cumprimento da Proposta Curricular dos conteúdos a serem ensinados aos alunos.

Como é objetivo da educação escolar preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho, o processo formativo deve realizar uma nova mediação, agora entre a esfera privada das exigências familiares ou pessoais e a vida pública na qual o aluno está ingressando. Seja qual for a disciplina abordada, o livro didático deve servir para a construção da ética necessária ao convívio social democrático. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85).

O que propõem esses autores é que o objetivo da educação seja construir a interligação da vida do aluno com os anseios que ele busca para sua vida. Além da proposta curricular, a escola pretende formar seus alunos de forma integral, preparando-o para o mercado de trabalho. Os autores também defendem que “o livro didático é a ética necessária ao convívio social democrático”. (VERCEZE; SILVINO, 2008, p. 85). Isso perpassa pelo respeito aos diferentes e pela aceitação de si e do próximo como sujeito político com opiniões diversas.

O livro didático da coleção Projeto Mosaico do sexto ano, utilizado pela professora, estava dividido em oito módulos. No módulo 2, vê-se, no capítulo 4, o título: Os povos indígenas no Brasil, em sequência de dez páginas seguem os subtítulos: Diversidade e ocupação territorial; Culturas e modos de vida antes de 1500; A conquista

européia e o choque cultural; Os povos indígenas hoje; e dentro deste último subtítulo tem: A luta pela sobrevivência.

Observa-se que não foi trabalhado outro tema, além daqueles que já estavam propostos no livro. Esse seria o momento da professora de História aproveitar para trabalhar a História Regional. No dia 23 de março de 2018, ela iniciou o tema “Povos Indígenas no Brasil” e propôs um resumo, no dia 26 o subtema Diversidade e ocupação territorial.

No dia 30 de março, o subtítulo Culturas e modos de vida antes de 1500, que seguiu dia 2 de abril com a Conquista europeia e o choque cultural e por fim dia 6 de abril, encerrou o conteúdo proposto pelo livro de História com atividade de fixação e reforço. A História que foi apresentada tratava de um passado muito distante da realidade dos alunos.

Guimarães (2012) propõe que os professores façam uma busca constante de melhoria e compromisso com sua prática, para que não caia sempre na tradição dos métodos educacionais. “Sobretudo, exige de nós um trabalho paciente de compreensão e construção de novos referenciais para que a escola seja, de fato, um espaço de construção de saberes, aprendizagens, de formação social e cultural no sentido pleno.” (GUIMARÃES, 2012, p. 162).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os documentos que nos foram apresentados na escola, vimos que o PPP está pautado na Lei 11.645/2008, que tem uma preocupação em atender aos apelos das questões de respeito e igualdade. Nos registros da professora percebemos que ela segue os conteúdos propostos pelo livro didático, segundo seu caderno de planos sua metodologia alterna em aulas explanatórias, resumos, exercícios de fixação e apresentação de trabalhos com cartolina. O conteúdo sobre a temática indígena apareceu apenas para o 6º ano no livro, não havendo presença da história regional do estado. As propostas de conteúdos regionais aparecem no PPP da escola, porém no plano anual e no diário de classe está ausente. Reconhecemos como já citado este trabalho a dificuldade de se encontrar uma bibliografia da história do estado à disposição e com facilidade. Como também o pouco tempo que o professor dispõe para a pesquisa e a atualização de seus conteúdos.

Observou-se ainda que o fato de seguir os conteúdos do livro didático como forma de garantia está longe de ser uma educação para todos. Porém, reconhece-se o quanto é difícil ao professor atender a todas as diversidades que a escola apresenta, sobretudo, as escolas de Boa Vista – RR.

Percebemos que a Base Nacional Comum Curricular deixa subentendido a recomendação da Lei 11.645/08 sobre trabalhar as culturas afrodescendentes e indígenas, em sala de aula.

Constatou-se a relevância de conteúdos e habilidades desenvolvidas em Geografia e História para o ensino fundamental (do 6º a 9º ano). O que percebemos é que se avançou no campo da pluralidade e da diversidade o desenvolvimento do povo brasileiro, porém os temas transversais, as interdisciplinaridades dos assuntos abordados ainda são trabalhados de forma tímida.

O fato é que a escola, os documentos por si só não farão as coisas acontecerem. É necessário algo muito mais motivador, a mola que impulsionará este trabalho de fato sair do papel, a força de vontade de professores, pais, gestores, alunos e toda a comunidade escolar.

A Cultura indígena apresentada no PPP da escola está discretamente apresentada nos conteúdos do componente curricular de História e traz fatos locais do Estado de Roraima e abrange também na Cultura Indígena Nacional, tratando os indígenas como se fossem povos homogêneos. Não se apresenta a diversidade de etnias, que se diferem entre si.

Constatamos que o PPP foi o documento da escola que mais se aproximou de uma proposta de educação da cultura indígena em todas as séries da escola. Todavia, na prática, o que prevaleceu foi o livro didático.

Ao checar o plano anual e o diário de classe da professora, observou-se que todos os conteúdos eram embasados no livro didático, que não abrangem de fato as propostas do PPP e da BNCC, aparecendo somente no 6º ano a temática indígena.

Vimos que a professora não propôs outros conteúdos com essa temática, fora o que já estava sendo apresentado na coleção Mosaico do 6º ao 9º ano trabalhado na escola.

A História nos livros didáticos desloca a cultura indígena da centralidade dos fatos, para assentá-la no acervo das curiosidades e idiossincrasias. Como parte dos fatos exóticos, a cultura indígena mal compreendida, atropela a língua, os costumes, a arte, as

instituições, o conhecimento, a religião, tudo fica secundário nos livros de História oficiais.

Na BNCC, aparecem pontos em que se pode trabalhar a cultura indígena, mais presentes nos componentes curriculares de Geografia e História. Ao analisarmos as habilidades propostas para o currículo de História presente na BNCC de 2º ao 9º ano do ensino fundamental percebemos que as propostas de conteúdos ganharam alguma atenção, porém ainda de forma reduzida.

Se de um lado a proposta da BNCC está sendo imposta como uma fórmula para ser seguida, no meio, há o PPP, documento de caráter democrático, com a participação de toda a comunidade escolar, para que se contextualize os conteúdos trabalhados com os alunos. Porém, na ponta, tem o professor, que busca o meio termo, tentando atender ao melhor currículo, adaptando a realidade daqueles que estão em sala de aula. Por fim, pela praticidade e pela correria do dia a dia, o livro didático acaba sendo a solução dos problemas, das diferenças ou das igualdades.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BESSA FREIRE, Maria do Céu. **A Criança Indígena na Escola Urbana**, Manaus: EDUA, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais**. 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de Ensino de História**. 13ªed. Campinas: Papyrus, 2012. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/0_BNCC-Final_Apresentacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapas da população indígena no Brasil**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em: 26 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.Inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 29 dez. 2018.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; SOUZA, Aglaia Barbosa. Mapeamento Social dos indígenas de Boa Vista (RR), p. 19 – 41. *In: Moradores da Maloca Grande: reflexões sobre os indígenas no contexto urbano.* Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar–Educacenso: o item cor/raça no censo escolar da educação básica.** Disponível em: http://download.Inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf. Acesso em: 17 jun. 2017.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. *et al.* O Ensino de História Regional um grande desafio. *In: Inquietações na Educação/* Organização de: Vania Graciele Lezan Kowalczuk. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

QUIJANO, Aníbal, Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina, p.117-142, *In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* CLACSO, *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 13/05/2017.

RIBEIRO, Darcy. **Falando dos índios.** Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília, DF: Editora UnB, 2010.

_____. **O Povo Brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

VERCEZE, Rosa M^a. Aparecida N.; SILVINO, Eliziane França M. Silvino. Práxis Educacional. **O Livro Didático e suas Implicações na Prática do Professor nas Escolas de Guajará-Mirim**, v. 4, n. 4, p. 83-102 jan./jun. 2008, Vitória da Conquista, 2008.

O MUSEU DO SERINGAL COMO ESPAÇO EDUCATIVO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Ailton Cavalcante Machado¹
Érica de Souza e Souza²
Ercilene do Nascimento Silva de Oliveira³
Augusto Fachín Terán⁴

RESUMO

A utilização de ambientes educacionais não formais como recurso pedagógico está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que estabelece a necessidade de extensão da jornada escolar nos diferentes espaços educacionais, tendo em vista a diversidade das atividades de aprendizagem. O objetivo deste trabalho é evidenciar as potencialidades do Museu Seringal Vila Paraíso para o ensino de Ciências vinculadas à identidade amazônica. A pesquisa é baseada nos estudos de Maciel e Fachín-Terán (2014), Silva et al. (2018), Oliveira e Fachín-Terán (2020). Trata-se de um estudo qualitativo ancorado na pesquisa bibliográfica e de campo. O Museu está localizado numa área ribeirinha do município de Manaus-AM. Os participantes foram nove alunos do curso de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia. Percebeu-se o entrelaçamento de conteúdos históricos com o ensino de Ciências a fim de possibilitar um aprendizado interdisciplinar e significativo sobre a temática do ciclo da borracha na Amazônia.

Palavras-chave: Espaços Não Formais, Ensino de Ciências, Museu e Interdisciplinaridade.

¹Graduado em Pedagogia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas. Linha de pesquisa: Ensino de ciências em espaços não formais. Endereço para correspondência: Rua São Carlos, casa 12, Quadra P, Condomínio Manoel Nogueira, Alvorada, Manaus, Amazonas, Brasil, CEP: 69.042.224. E-mail: ailtoncavalcante@yahoo.com.br;

²Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas- UFAM. Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Programa de pós-graduação em Educação (PPGE/UFAM). Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005. E-mail: souzaoficial7@gmail.com;

³ Profissional da Comunicação. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC), pela Universidade do Estado do Amazonas. Membro do GEPECENF. Linha de pesquisa: Ensino de ciências em espaços não formais. Endereço para correspondência: Avenida Djalma Batista, 2470, Chapada, Manaus, Amazonas, Brasil, CEP: 69050-010. E-mail: ercilene.oliveira@gmail.com;

⁴Doutor. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).Linha de pesquisa: Ensino de ciências em espaços não formais. Endereço para correspondência: Avenida Djalma Batista, 2470, Chapada, Manaus, Amazonas, Brasil, CEP: 69050-010. E-mail: fachinteran@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O século XXI vem exigindo novas demandas educacionais pautadas na busca de alternativas metodológicas que possam tornar o processo de ensino aprendizagem mais atrativo e significativo para o educando. Nessa perspectiva, a educação não-formal surge como um estímulo para a exploração de espaços para além dos muros da escola, com o intuito de buscar neles o potencial de enriquecimento cognitivo, cultural e social (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNANBUCO, 2002; MARANDINO, 2008, 2016; ROCHA, FACHÍN-TERÁN 2010; CHASSOT, 2016).

Partindo desse pressuposto, o objetivo deste trabalho é evidenciar as potencialidades do Museu Seringal Vila Paraíso para o ensino de Ciências vinculadas à identidade amazônica. Localizado na zona rural, próximo a Manaus, o Museu do Seringal Vila Paraíso (MSVP), é um lugar onde é possível estudar e ver de perto um pouco da história de um tempo de prosperidade para a Amazônia, de onde a riqueza emergia da floresta com a seiva de uma árvore que foi tão importante, que chegou a delimitar o traçado da região amazônica (ARAÚJO, 2003). O local é um espaço da Secretaria de Cultura do Amazonas onde foi rodado o filme “A Selva”, retratando a obra de Ferreira de Castro, português que viveu em um seringal no primeiro ciclo da borracha (OLIVEIRA; FACHÍN-TERÁN, 2020).

A Seringueira (*Hevea brasiliensis*) é uma árvore nativa da Amazônia que proporcionou dois ciclos de grande prosperidade no final do século XIX e início do século XX (OLIVEIRA; FACHÍN-TERÁN, 2020) e cuja história é contada em um espaço dividido em ambientes que se constituem num espaço de memória, de reconhecimento de identidades sociais historicamente construídas, cujo paralelo com a contemporaneidade, pode nos dar margem para profícuas reflexões. O MSVP apresenta múltiplas potencialidades, que passam pela difusão do conhecimento científico, pesquisa científica, aprendizagem em ciências; sendo um potencializador para o ensino de Ciências de forma interdisciplinar.

Analisando o potencial pedagógico do MSVP, Silva *et al* (2018) descreveu o local como um ambiente rico em elementos do cotidiano amazônico para o uso no ensino de forma interdisciplinar com conteúdos curriculares diversos. A esse respeito, além do contorno histórico que o ambiente propicia, nele é possível abordar também as Ciências ao olhar o fruto, a semente, a árvore, a técnica de coleta do látex, tomar conhecimento das doenças ocasionadas com a defumação da borracha. Tudo remete a um contexto interdisciplinar de ensino onde o saber é entrelaçado pela temática da seiva amazônica que ficou famosa no mundo todo (SILVA *et al.*, 2018, p. 199).

Neste âmbito, o Museu Seringal Vila Paraíso como espaço educativo não formal para o ensino de Ciências articulado à identidade amazônica está incorporado aos propósitos apresentados por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2020, p. 37) ao abordarem o uso de espaços museológicos como complementação ao ensino. Reforçam os autores a necessidade de eles estarem sempre presentes no processo de ensino e aprendizagem de forma planejada, sistemática e articulada. Mesmo pensamento corroborado por Rocha e Fachín Terán (2010) ao abordarem o compromisso com a educação formal entrecruzada com ações metodológicas e recursos educativos para educar cientificamente (ROCHA; FACHÍN TÉRAN, 2010, p. 19).

Dessa forma, destacamos o uso do MSVP como espaço para explorar recursos da natureza de forma lúdica. A seringueira não é apenas um elemento da natureza a ser apresentado em uma visita. É um recurso da floresta com enorme potencial onde é possível explorar a partir dela componentes que vão desde a sua taxonomia até produtos e construções deixadas como legado de um período de pujança da Amazônia (OLIVEIRA et al., 2020).

É oportuno enfatizar o pensamento de Marandino (2016, p. 9) ao falar do papel dos museus, sendo eles ambientes propícios para o motivar e desenvolver atividades que levem ao diálogo e a interação entre grupos. Tudo nestes espaços são importantes fragmentos de valor pedagógico grandioso prontos para serem explorados por mediadores ou professores na aquisição de novos conhecimentos.

Diante do exposto, e entendendo que o Museu do Seringal Vila Paraíso é um importante espaço educativo para aprender sobre o ciclo da Borracha na Amazônia e onde é possível explorar a biodiversidade da região, aplicamos uma proposta de visitação com alunos de mestrando em Educação e Ensino de Ciências para demonstrar possibilidades de aprendizado por meio de uma visita guiada.

Para tanto, a pesquisa é baseada nos estudos de Maciel e Fachín-Terán (2014), Silva et al. (2018), Oliveira e Fachín-Terán (2020). Trata-se de um estudo qualitativo, bibliográfico e de campo que surgiu de uma experiência de aula prática durante a realização da disciplina “Espaços não formais”, do mestrado acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Esta foi realizada no Museu do Seringal Vila Paraíso, onde os mestrandos buscaram MAPEAR as potencialidades do Museu Seringal Vila Paraíso para o ensino de Ciências vinculadas à identidade amazônica.

A experiência esta apresentada em momentos: no primeiro apresentamos o Museu do Seringal Vila Paraíso como espaço educativo não formal; no segundo a relevância do ensino de ciência no MSVP; no terceiro momento discorremos sobre a metodologia empregada no estudo

e só posteriormente apresentamos os resultados e discussões. Finalizamos tecendo nossas considerações sobre o estudo.

Esperamos que o presente trabalho possa contribuir com o ensino de ciências em espaços não formais na região amazônica, a fim de apontar a utilização de ambientes educacionais como recurso pedagógico de intervenção do ensino fora do espaço escolar.

O MUSEU DO SERINGAL VILA PARAÍSO COMO ESPAÇO EDUCATIVO NÃO FORMAL

O Museu do Seringal Vila Paraíso (MSVP), está localizado no Igarapé Mirim, margem esquerda do Rio Negro em uma área ribeirinha de Manaus/AM. Foi inaugurado em 16 de agosto de 2002 e atualmente é coordenado pela Secretaria de Estado do Amazonas (SEC).

Está aberto às visitas ao público, e nela se pode visualizar a história, a memória, cultura e determinados modos de vida dos seringueiros durante a época de exploração da seringa.

Originou-se das instalações da gravação do filme brasileiro “A Selva”, dirigido por Leonel Vieira, uma adaptação do livro escrito em 1929 por Ferreira de Castro, que viveu e trabalhou no Seringal Paraíso, em Humaitá-AM, por dois anos (TRINDADE e JESUS, 2016).

A idealização desse espaço veio preencher a lacuna que os roteiros turísticos deixavam ao contar a história do período áureo de desenvolvimento econômico-social da Amazônia, baseado no extrativismo da borracha nativa, extraída da *Hevea brasiliensis*, que proporcionou um período de grande riqueza para as duas principais cidades da Amazônia: Manaus e Belém (IDEM, 2016, p. 6).

De acordo com Daou (2004) o período da borracha é chamado de *Belle Époque* porque trouxe à Manaus um expressivo crescimento. Transformando a cidade na capital da borracha em um período marcado por interações sociais intensas, onde a sociedade manauara copiada em seus costumes franceses e a vida social era rodeada de cultura e riquezas acessíveis a poucos.

A capital amazonense foi comparada a elegantes cidades europeias, devido ao progresso oriundo da exploração da borracha. Contudo para que a opulência permanecesse com a elite, era necessário o árduo trabalho dos seringueiros que viviam em difíceis condições dentro dos seringais. Araújo (2003, p. 230), chama este momento histórico de regime feudal onde seringalistas latifundiários faziam a divisão de terras de forma injusta, deixando os imigrantes nordestinos em condições insalubres e muitas vezes, escravas.

A RELEVÂNCIA DO ENSINO DE CIÊNCIA NO MSVP

A Amazônia é uma região com grande potencial para estudar Ciências e Manaus, em especial, é uma cidade com diversos espaços não formais com ambientes facilitadores para práticas pedagógicas. Alcântara e Fachín-Terán (2010, p. 07), ressaltam a importância de se contextualizar o ensino com a realidade da região, isto porque os recursos da floresta se apresentam como importantes alternativas para ensinar e possibilitar aos estudantes uma visão mais crítica do mundo amazônico a partir das Ciências.

Corroborando com este pensamento o estudioso Chassot (2016, p. 148) ao apresentar o ensino de Ciências como um caminho para a construção da cidadania e ela pode ser exercida mediante uma postura mais crítica, obtida na ressignificação do ambiente natural a partir de novos conhecimentos obtidos em ambientes como parques e museus, onde é possível ver temas do currículo dentro da perspectiva do cotidiano das pessoas.

É pensamento de Chassot (2016) transformar o ensino menos dogmático, menos abstrato onde o repasse dos conteúdos ocorre de forma mecânica e desprovida de acessos a interações com os sujeitos do aprendizado. Por isso é importante explorar os recursos didáticos disponíveis nestes espaços. E possibilitar aos profissionais da educação, práticas que possam ser usadas em escolas, é fundamental para ampliar o acesso de espaços educativos não formais na rotina do calendário acadêmicos de escolas públicas e particulares.

A *Hevea brasiliensis* é um recurso da floresta presente na Amazônia desde quando o botânico Adolfo Ducke estabeleceu o gênero vegetal *Hevea* como um dos mais típicos da região amazônica (ARAÚJO, 2003). E por muitos anos a exuberância da fauna amazônica esteve associada a este elemento natural de suas matas. Do apogeu do ciclo da indústria extrativista que trouxe riqueza à região e também muito sofrimento e doenças aos homens que moravam no meio da mata na extração da seiva da árvore da seringueira (IDEM, 2003).

Diante do exposto, e conforme dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, DCN, 2013, p. 66) é necessário criar possibilidades para transformar o ambiente de ensino com práticas que proporcionem a produção, a socialização de significação em um espaço sociocultural identificado com a realidade de cada um. Por isso o currículo deve possibilitar experiências em ambientes formais e informais de ensino, como o MSVP.

METODOLOGIA

O percurso metodológico passa pela pesquisa bibliográfica na qual foi feito levantamento de autores para ampliar o referencial e obter um apanhado mais amplo sobre a literatura relacionada ao tema estudado (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 173).

É um estudo qualitativo pois centraliza sua abordagem na observação dos fatos e na análise das representações inferidas durante a prática de campo com os sujeitos. Não se vale de números para quantificar os dados. E, como observa Creswell (2010) ao abordar o modelo qualitativo de investigação, ele é um meio para explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humanos e aborda questões que emergem aos olhos do pesquisador (CRESWELL, 2010, p. 26).

Associando teoria à prática o estudo valeu-se da coleta de dados por meio da pesquisa de campo com a visita feita ao espaço não formal de ensino. Marconi e Lakatos (2017, p. 203) entendem o referido modelo como necessários para conseguir as informações pertinentes sobre o objeto de estudo em seu ambiente natural, onde o fenômeno se apresenta.

O estudo por meio da prática de campo procurou possibilitar uma aprendizagem mais ativa, com a interação dos sujeitos de forma participativa, não apenas como agentes passivos no conhecimento, conforme destacam Leal, Miranda e Casa Nova (2018, p. 209) ao abordarem a aprendizagem colaborativa como método de ensino para atividades em conjunto.

E foram sujeitos desta pesquisa nove mestrandos matriculados em um programa de pós-graduação de Educação e Ensino de Ciências ligado a uma instituição de ensino superior sediada em Manaus, Amazonas. Os alunos foram conduzidos por um professor responsável pela disciplina relacionada ao ensino de Ciências em ambientes não formais de ensino.

Para descrever o ambiente, percorremos as trilhas guiadas do MSVP e de forma pontual, descrevemos o entrelaçamento do conteúdo apresentado com a História e o Ensino de Ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O MSVP é a representação de uma época de destaque da história amazônica. Ao adentrar no museu é como ser transportados para os tempos áureos da borracha. O percurso de visita se inicia no trapiche (figura 1) onde “aportavam as embarcações para desembarque das mercadorias do barracão de aviamento e o embarque das cargas de borracha, levadas para as casas aviadoras de Manaus” (TRINDADE & JESUS, 2016, p. 07).

Figura 1: O trapiche.



Fonte: Figura selecionada pelos pesquisadores a partir da coleta de dados.

Posteriormente somos guiados aos barracões de aviamento (figura 2), ambiente usado para o comércio dentro do seringal. Nesse espaço, está a demonstração de alguns artigos manufaturados e industrializados que eram vendidos aos trabalhadores da borracha. Em levantamento histórico realizado em jornais de época, Lima (2018, p. 87) relata casos de maus tratos e demonstra o quanto teve forte poder simbólico e hegemônico por parte dos donos de seringais, principalmente no primeiro ciclo de desenvolvimento da Borracha. Os seringueiros sempre ficavam devendo somas de dinheiro aos seringalistas, pois a borracha que era extraída nunca estava em uma quantidade suficiente para quitar os débitos com os patrões. Araújo (2003, p. 230) chama tal modelo de regime feudal, com uma exploração do trabalho humano assemelhado à escravidão, onde era cerceados da liberdade de vida ao ingressar nos seringais.

Figura 2: Barracão de aviamento.



Fonte: Figura selecionada pelos pesquisadores a partir da coleta de dados.

Prosseguindo, passa-se pelo Casarão, erguido sobre palafitas e com grandes varandas (Figura 3).

Figura 3: Cassarão do dono do seringal.

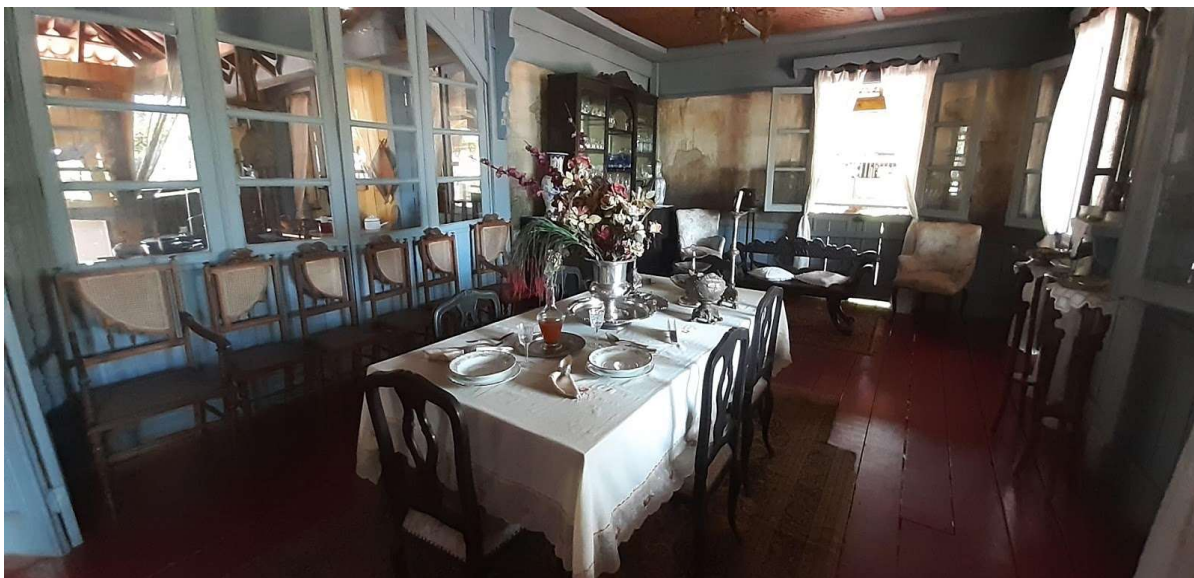


Fonte: Figura selecionada pelos pesquisadores a partir da coleta de dados.

Para Batista (2003, p. 172) o Casarão, cujo proprietário era o dono do seringal, “demonstra a influência e status dos seringalistas, que, por vezes, conquistavam a patente política de ‘coronel da Guarda nacional’ considerado como disciplinador por excelência que aplicava violentos recursos de punição” aos trabalhadores que descumprissem os mandos dos seringalistas. Além disso, acerca desse espaço:

Decorado com móveis e objetos de época (figura 4), o Casarão dispõe de uma ampla sala, com ambiente de jantar, sala de estar e canto de leitura e música, com um piano. Ao lado esquerdo do Casarão localiza-se o Barracão dos Seringueiros onde, geralmente, ficavam os nordestinos contratados para trabalhar no Seringal, enquanto aguardavam a determinação de onde iriam se instalar. Neste percurso encontram-se também; a capela da Sra. da Conceição, a sal de banho da esposa do coronel, a trilhas das seringueiras, o tapiri⁹ de defumação da borracha, o cemitério cenográfico, a estrebaria e a casa de farinha. [...] Neste espaço, que retoma o passado histórico, social e econômico da sociedade amazônica no século XX, tanto os estudantes quanto visitantes e turistas têm a oportunidade de interagir e dialogar com uma memória viva de experiências passadas [...] o que confere ao museu a descrição de parceiro educativo imprescindível no contexto do mundo globalizado (TRINDADE e JESUS, 2016, p. 07-08).

Figura 4: Parte interna do cassarão do dono do seringal.



Fonte: Figura selecionada pelos pesquisadores a partir da coleta de dados.

Quanto ao lugar conhecido como Barracão dos Seringueiros (Figura 5), sua função era receber os nordestinos que vinham para a Amazônia tangidos de sua terra natal devido, sobretudo, à grande seca de 1877, originando uma corrente humana de migrantes que foram seduzidos por uma fortuna fácil que estava sendo anunciada como o paraíso verde, uma terra onde a seca nunca mais seria problema. Antes do início do século XX, mais de 300 mil nordestinos recrutados principalmente no sertão do Ceará, vieram para a Amazônia (TRINDADE, AGUIAR e VIEIRA, 2016). E nessas terras, ficaram sujeitos a:

[...] precárias condições de saúde, higiene, trabalho, moradia, alimentação, quando não eram vítimas da violência, flechada de índios, ou acometidos por doenças como a malária ou paludismo; doença que mais ocasionou a morte de seringueiros. Em algumas localidades, o seringalista enviava o seringueiro doente para receber tratamento na cidade, no entanto, o custeio era transformado em dívida que seria custeada pelo próprio seringueiro. Nesse cenário de desigualdade, enquanto a elite urbana orgulhava-se das belezas de sua cidade, as condições ambientais dos subúrbios, o regime das águas dos rios e dos igarapés e a falta de saneamento propiciavam o meio favorável para a reprodução do temido *Anopheles* (mosquito transmissor da malária) e a continuidade das doenças tropicais em Manaus. Desse modo, viver na capital amazonense e nos seringais, significava um risco constante de contrair essas doenças (IDEM, 2016, p. 07).

Figura 4: Barracão dos Seringueiros.



Fonte: Figura selecionada pelos pesquisadores a partir da coleta de dados.

Como se vê, o período *Belle Époque* na Amazônia é um momento muito pertinente para o estudo crítico, sobretudo a partir de um museu que explore suas nuances. No caso do MSVP turistas e estudantes é o público visitante predominante. O local proporciona uma viagem através do imaginário para compreendermos de perto como se dava o esquema de extração do látex e como era a vida dos seringueiros e grandes barões da borracha (MACIEL e FACHÍN-TERÁN, 2014).

Durante a visita pelo MSVP, uma guia local acompanha e explica ao público visitante como era a vida e o trabalho dos sujeitos ali retratados. Como se vê, as paradas estratégicas feitas pelo guia:

[...] são essenciais no Museu do Seringal, pois proporcionam aos visitantes um contato real com elementos que retratam a história do ciclo da borracha. Os objetos exibidos trazem consigo inúmeros significados que ao serem socializados pode ampliar o conhecimento sobre a percepção do uso dos recursos naturais da região Amazônica (REIS *et al.* 2017).

No MSVP os guias são provenientes da comunidade do entorno, o que acaba gerando renda e movimentando a economia local. Eles recebem treinamento antes de começar a trabalhar e hoje são, de fato, habilitados para o exercício da função que desempenham (MACIEL e FACHÍN-TERÁN, 2014).

Seja no MSVP ou em qualquer outro museu, é fundamental que os guias percebam e respeitem as subjetividades do público visitante, levando em conta suas características afetivas e culturais (GONÇALVES, 2012). Daí a importância desse profissional receber um treinamento

não só voltado a memorização do conteúdo ali presente, mas também voltado às relações pessoais subjetivas com as quais terá que lidar no curso de seu trabalho.

Assim, acredita-se que MSVP pode contribuir com o ensino aprendizagem de diversas ciências, pois trata-se de um ambiente onde o educando pode desenvolver conhecimentos contribuindo com a aprendizagem do espaço institucional escolar. Isso porque, desde sua origem, os museus estimulam a curiosidade humana, pois abordam temas pouco conhecidos pelas escolas e as vezes pela sociedade em geral (MARANDINO, 2008, p. 05).

Dessa forma, com o apoio do guia local e do professor, no caso de uma visita escolar, além de um atrativo turístico, o MSVP também contribui para a formação cidadã, produção do conhecimento científico e reconhecimento de identidades. Quando vinculado a uma proposta pedagógica articulada, é possível promover a familiarização dos educandos com um imenso capital cultural, artístico e científico (TRINDADE e JESUS, 2016, p. 06).

Diante disso, conforme argumentam Trindade, Aguiar e Vieira (2016), quando se estuda a história da ciência a partir da análise de objetos do MSVP torna-se possível o diálogo sobre práticas que cruzaram as barreiras do tempo e estão presentes até hoje, como problemas de saneamento público e políticas públicas para grupos marginalizados.

Contudo as temáticas que podem ser trabalhadas com os alunos, em uma possível visita ao lugar não param por aí. Reis *et al* (2017) exemplificam oito questões passíveis de serem objeto de estudo entrecruzando passado e presente em uma visita ao MSVP. São elas: a importância das árvores para o nosso planeta; o processo de plantação da seringueira; composição química do látex; utilização do látex na produção de preservativos; o processo de fabricação dos pneus; conceitos de preservação e conservação dos recursos naturais; processo de fabricação da farinha; e conceito de temporalidade.

Como se vê, não apenas o ensino e aprendizagem da História são possíveis no MSVP, mas também da Química, da Biologia, da Sociologia, entre outras áreas do conhecimento. Com um olhar interdisciplinar do professor condutor da visita é possível impulsionar o caráter motivador para o aprendizado inerente ao museu, tendo em vista que através dele pode-se aprender de forma dinâmica e ter uma formação integral, ampliando a percepção acerca da região amazônica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre a base teórica apresentada no decorrer da pesquisa, podemos inferir sobre a importância que o Museu do Seringal Vila Paraíso tem para o ensino no momento em

que ele é usando como um ambiente educativo para ensinar História e Ciências usando um elemento da floresta como facilitador deste processo de aprendizagem.

É certo afirmar que a seringueira e sua história faz parte do contexto cultural da Amazônia e toda miscigenação ocasionada pela mistura dos personagens que traçaram este caminho de identidade de seu povo: o índio, o negro, o português, o nordestino e todos os envolvidos neste processo, deixaram um legado não apenas em construções históricas, mas também em costumes mantidos até a atualidade.

Ensinar Ciências mostrando a parte do saber que se apresenta no contexto da vida é tornar o ensino séptico, pois é ter a possibilidade de ver de perto os ambientes do passado onde um povo sofrido, como os seringueiros, viveu, é trazer para o presente temas como a malária, as doenças sexualmente transmissíveis, o potencial de exploração da borracha, insipiente no Brasil desde que o País perdeu a hegemonia na produção mundial.

Trazer para o cotidiano do aluno, a Amazônia e toda sua biodiversidade, é tornar a aula mais atrativa e motivadora. É deixar a curiosidade se levar pelo mundo de possibilidades que o real apresenta quando alguém percorre as trilhas de um museu natural e ouve a história contada com mediação.

Aprender com o mundo genuíno foi o que a prática possibilitou aos mestrandos participantes da visita. Futuramente serão professores e formadores de profissionais que vão atuar na educação básica. E com certeza serão agentes multiplicadores de práticas pedagógicas mais associadas ao cotidiano amazônico após a experiência vivenciada no MSVP.

As reflexões expostas ajudaram a mostrar a importância do MSVP como espaço educativo dentro da perspectiva não formal. Ele atua como espaço simbólico que resgata o passado histórico e social da sociedade amazônica do final do século XIX ao início do século XX, serve como um meio de divulgação científica e se constitui em um potencializador do ensino aprendizagem de diversas disciplinas como a História, ao narrar os fatos do passado; a Geografia, ao trazer para o contexto atual a problemática da imigração de pessoas dentro do País o tema da floresta em pé e da sustentabilidade, potenciais a serem explorados no contexto geográfico; às Ciências Naturais, ao apresentamos o processo de extração do látex e de defumação contextualizados na Química; com a Biologia que se apresenta na planta, a *Hevea brasiliensis*, e as doenças, como a malária, presentes no passado e até hoje na Amazônia.

Enfim, uma variedade de caminhos a serem seguidos no percurso educativo, como se trilhassem pelos fios condutores da interdisciplinaridade que o tema conduz, levando seguramente a um aprendizado muito mais significativo do que aquele oriundo de aulas

expositivas tradicionais, pois, afinal, a floresta amazônica é um ambiente com forte potencial de ensino e aprendizado que ainda precisa ser mais bem explorado.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Maria Inez Pereira de; FACHIN-TERÁN, Augusto. **Elementos da Floresta: recursos didáticos para o ensino de Ciências na área rural amazônica**. Manaus: UEA/Escola Normal Superior/PPGEECA, 2010.

ARAÚJO, Andre Vidal de. **Introdução à Sociologia da Amazônia**. 2 ed. Revista – Manaus: Editora Valer / Governo do Estado do Amazonas / Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

BATISTA, Djalma. **Amazônia – Cultura e sociedade**. Manaus: Editora Valer; Governo do Estado do Amazonas; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003. (coleção Poranduba).

BITTER, Daniel. Museu como lugar de pesquisa. In.: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o Futuro**. Museu e escola: educação formal e não formal. n. 3. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução de Magda França Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Armed, 2010.

DAOU, Ana Maria. **A Belle Époque Amazônica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. Edição Kindle.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

GASPAR, Alberto. **Museus e centros de ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico**. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

GONÇALVES, Carolina Brandão. **Museus, espaços promissores à divulgação da ciência: o caso do Museu Amazônico da UFAM**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2012.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

LEAL, Edvalda Araujo; MIRANDA, Gilberto Jose; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018.

LIMA, Daniel Barros de. Violência, transgressão e resistência nos seringais amazônicos: um olhar a partir da imprensa (1908-1917). In SILVA, I.S. **Faces da Amazônia: retratos da diversidade de um povo**. Pp. 81-98. Curitiba: CRV, 2018.

MACIEL, Hiléia Monteiro; FACHÍN-TERÁN, Augusto. O potencial pedagógico dos espaços não formais da cidade de Manaus. Curitiba, PR: CRV, 2014. 128p.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco**. Organização Martha Marandino. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008.

MARANDINO, Martha. **A Educação em museus e os materiais educativos**. São Paulo: GEENF/USP, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Ercilene do Nascimento Silva de; FACHÍN-TERÁN, Augusto; SILVA, Fabricia Souza da; MACHADO, Ailton Cavalcante. Aplicação de uma proposta pedagógica no Bosque da Ciência do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Manaus, Amazonas, Brasil. **Revista Prática Docente**. v.5, n.1, p. 121-138, jan/abr 2020.

OLIVEIRA, Ercilene do Nascimento Silva de; Fachín-Terán, Augusto. **Museu do seringal vila paraíso**. 2020; Tema: Parques de Manaus. Disponível em: <https://ensinodeciencia.webnode.com.br/parques/>. Acesso em: 04 set. 2020.

REIS, Andreza Rayane Holanda; FACHÍN-TERÁN, Augusto; FONSECA, Ana Paula Melo; SOUZA, Alves de Souza. A história de exploração da “seringa” (*Hevea brasiliensis*) e o ensino de ciências no Museu do Seringal Vila Paraíso. **XVI SEINPE Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFAM. Manaus/AM, 29 a 31 de março de 2017.

RIBEIRO, Maria das Graças; FRUCCHI, Gracila. Mediação: a linguagem humana dos museus. In: MASSA RANI, L., MERZAGO RA, M., RODA RI, P. (Org.). **Diálogos & Ciência: mediação em museus e centros de ciência**. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007. p. 68-74.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; FACHÍN-TERÁN, Augusto. **O uso de espaços não formais como estratégia para o ensino de Ciências**. Manaus: UEA, edições, 2010.

SILVA, F. S.; SANTOS, Sammya Danielle Florêncio dos; FACHÍN-TERÁN, Augusto; OLIVEIRA, Lindalva Sâmela Jacáuna de. O potencial pedagógico do museu do seringal vila paraíso para o ensino de ciências. **Areté (Manaus)**, v.11, p. 186-206, 2018.

TRINDADE, Daniela Sulamita Almeida Da; AGUIAR José Vicente de Sousa; VIEIRA, Esther Isabella da Trindade. **O Museu do Seringal Vila Paraíso: um recorte da história da ciência na passagem do século XIX para o século XX**. Anais do III CONEDU. 5 a 7 de outubro de 2016. Natal/RN.

TRINDADE, Daniela Sulamita Almeida Da; JESUS, Edilza Laray de. **Museu do Seringal Vila Paraíso**: espaço histórico social de divulgação científica. Anais do III CONEDU. 5 a 7 de outubro de 2016. Natal/RN.

O NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ENSINO MÉDIO CONSTRUÍDAS POR LICENCIANDOS/AS¹

Andreza Maria de Lima²
Giovanna Ferreira dos Santos³

RESUMO

Recentemente, o Governo Federal reformou o Ensino Médio no Brasil. Nesse contexto, nesta pesquisa, temos como objetivo analisar o núcleo central das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE – *campus* Pesqueira. Constituíram-se como referenciais para estudos sobre o Ensino Médio autores como: Kuenzer (2000, 2005), Romanelli (2006) e Silva e Scheibe (2017). O referencial teórico é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, e a abordagem estrutural, proposta por Jean-Claude Abric. Para a abordagem estrutural, o conteúdo das representações sociais se estrutura internamente em um sistema central, que constitui a base coletivamente partilhada da representação, e um periférico, composto por características particulares aos indivíduos. A pesquisa é de natureza qualitativa. Participaram 40 estudantes dos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática, 20 de cada grupo. Utilizamos, como procedimento de coleta, um Teste do Núcleo Central. Para a análise, tivemos o apoio da Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Os resultados confirmaram a centralidade dos elementos “formação”, “educação”, “aprendizagem”, “professor”, “aluno” e “futuro”. Para os/as licenciandos/as, o Ensino Médio tem como objetivos a formação profissional, intelectual, ética e social dos estudantes, almejando o futuro. O estudo é relevante, pois a análise das representações de futuros docentes permite reorientar a formação em educação.

Palavras-chave: Ensino Médio, Física, Licenciandos, Matemática, Representações sociais.

INTRODUÇÃO

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nessa Lei, o Ensino Médio é identificado como a última etapa da Educação Básica, que tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos.” (BRASIL, 1996, art. 22).

Recentemente, o Governo Federal reformou o Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746, de 22/09/2016 (BRASIL, 2016), posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 16/02/2017 (BRASIL, 2017). Essa reforma, amplamente contestada por estudantes,

¹ Esta produção é resultado de subprojeto de pesquisa aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e teve apoio financeiro da instituição.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora do Ensino Superior do IFPE. Atua nas licenciaturas em Física e Matemática do *campus* Pesqueira. É professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), *campus* Olinda, andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br;

³ Licencianda em Física do IFPE, *campus* Pesqueira, Bolsista PIBIC CNPq, giovannaf.s00@hotmail.com.

sobretudo secundaristas, a partir de um amplo movimento de ocupação de escolas, e por entidades do campo educacional, descaracteriza o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, bem como resgata a dualidade estrutural da educação nacional presente ao longo da história da educação brasileira.

Nesse contexto, o Ensino Médio emerge como um legítimo objeto de representações sociais para professores e futuros professores que atuarão nessa etapa da Educação Básica, pois, conforme Alaya (2011), objetos que compõem a realidade são objetos de representações sociais quando são complexos, induzem a implicações dos sujeitos e provocam desafios.

A Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici (1928-2014) em 1961, toma como foco o campo das produções simbólicas do cotidiano. Atualmente, a Teoria difunde-se em três abordagens complementares: a primeira, cunhada por Denise Jodelet, com uma tendência antropológica e contínua à teoria de Moscovici; uma segunda, que aborda a *grande teoria* com um viés sociológico, proposta por Willem Doise; e uma terceira, que foca numa dimensão cognitivo-estrutural das representações, conhecida como abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, tendo como fundador Jean-Claude Abric.

Nesta pesquisa, temos como objetivo **analisar o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) – campus Pesqueira**. Por isso, temos como referencial a abordagem estrutural das representações sociais. Segundo essa abordagem, uma representação é internamente estruturada em dois sistemas - o central e o periférico - que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (ABRIC, 2000). O sistema central é estável, rígido e consensual; já o sistema periférico tem caráter mutável, flexível e individual (SÁ, 1998).

Consideramos o presente estudo relevante, pois, conforme Sousa *et al.* (2011), a formação do professor, a partir do referencial das representações sociais, permite evidenciar como a orientação que o professor dá ao seu futuro trabalho pode modular seu desempenho. Esse entendimento, conforme as autoras, é ainda mais relevante quando se constata que a tarefa docente tem como base o projetar-se para o futuro, tecer expectativas no presente sobre o porvir da sociedade. Nesse sentido, consideramos, como Sousa *et al.* (2011), que a análise das representações sociais dos futuros docentes permite reorientar a formação em educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ensino Médio: Identidade e finalidades na história da educação brasileira

A trajetória histórica do Ensino Médio no Brasil mostra uma dificuldade em lhe atribuir uma finalidade, além de identificá-lo, persistindo, até hoje, basicamente, uma dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho (KUENZER, 2000).

No período republicano, mais precisamente durante a Era Vargas, as duas reformas educacionais realizadas - a Reforma Francisco Campos e a Reforma Gustavo Capanema - traduziram uma dualidade estrutural na educação, configurada em um ensino profissionalizante destinado à classe trabalhadora e um propedêutico à preparação da elite para o Ensino Superior. De acordo com Xavier (1990, p. 114), consolidou-se, assim, a partir da Reforma Francisco Campos, “[...] a dualidade dentro do sistema público de Ensino, levada às últimas consequências na dualidade de sistemas, resultado final da gestão Capanema no que tange ao ensino técnico-profissional”.

A reforma Francisco Campos promoveu mudanças no ensino secundário, comercial e superior por meio de decretos. O Decreto nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931), consolidado pelo Decreto nº 21.241/1932 (BRASIL, 1932), organizou o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, e outro complementar, de dois anos, obrigatório para o ingresso no ensino superior de determinadas carreiras. O Decreto nº 20.158/1931 (BRASIL, 1931) organizou o ensino comercial nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador. De acordo com Romanelli (2006, p. 140), “nota-se, na reforma do ensino comercial, a organização de um sistema fechado sem articulação com os outros ramos do ensino [...]”.

Já a reforma Gustavo Capanema, iniciada em 1942, foi realizada através de diversos Decretos-Lei. Dentre os ramos de ensino reformados, destacamos o Ensino Secundário a partir do Decreto-lei nº 4.244/1942 (BRASIL, 1942) e o técnico profissional nos três ramos: industrial (Decreto-lei nº 4.073/1942), comercial (Decreto-lei nº 6.141/1943) e agrícola (Decreto-lei nº 9.613/1946). De acordo com Otranto e Pamplona (2008), os cursos profissionalizantes somente permitiam acesso dos alunos ao nível superior em cursos pertencentes a mesma categoria. Além de restritivo, esse acesso era extremamente dificultado, o que fazia com que poucos alunos tivessem oportunidade de cursar o Ensino Superior. Por outro lado, os alunos que terminavam

o secundário podiam prosseguir ao superior, sem restrição alguma (OTRANTO; PAMPLONA, 2008).

Em dezembro de 1961, foi sancionada a Lei nº 4.024, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961). Essa Lei permite uma equivalência entre os cursos secundários e técnicos para fins de prosseguimento nos estudos⁴. No entanto, essa equivalência não significou a superação da dualidade, pois a formação distinta continuou a existir. De acordo com Kuenzer (2005, p. 29), a equivalência proposta pela Lei nº 4.024/61 não foi suficiente para superar a dualidade estrutural, pois na verdade, “[...] continuaram a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, de modo a formar trabalhadores instrumentais e intelectuais através de diferentes projetos pedagógicos.”

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), também conhecida como reforma do ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei, que promove mudanças na Lei de 1961, torna a profissionalização objetivo principal do 2º grau, tendo que ser ofertado por todas as escolas públicas e privadas. Em tese, essa prerrogativa acabava com a dualidade estrutural da educação, mas não foi o que aconteceu de fato. A profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau em todas as escolas do país acabou se restringindo apenas às públicas, já que as privadas, em sua maioria, continuavam ofertando um currículo propedêutico destinado à elite nacional. Esse discurso caracterizado pela obrigatoriedade do ensino profissionalizante legitima a formação técnica característica desta Lei, firmando a dualidade estrutural da educação, descrita por Assis e Medeiros Neta (2015, p.201):

A dualidade que se pretendia eliminar configurava-se muito mais nítida, aprofundando a cisão entre ensino público e privado, uma vez que as escolas privadas seguiram com seus currículos propedêuticos e as públicas estaduais passaram a oferecer um ensino profissional de baixa qualidade. Isso se deveu também a flexibilização da Lei nº 5.692/71 pelo Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/1982 que facultaram a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau.

No ano de 1996 foi sancionada a segunda LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro (BRASIL, 1996). Essa Lei, conforme indicamos, reconhece o Ensino Médio como a terceira e última etapa da Educação Básica, contribuindo para definir a sua identidade. No entanto, a recente reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), preceitua uma configuração curricular

⁴ Cumpre destacar, no entanto, que a equivalência entre os dois modelos foi sendo gradualmente construída (ver as leis nº 1.076/50 e nº 1.821/53). Mas apenas estabelecida integralmente com a LDBEN.

que o descaracteriza como última etapa da Educação Básica, pois o currículo passa a ser organizado em duas partes: uma primeira, com componentes curriculares obrigatórios comuns a todos os estudantes; e uma segunda parte, composta pelos “itinerários formativos”. Para Silva e Scheibe (2017, p. 26-27), a divisão do currículo em itinerários formativos tem como consequência a negação do direito à formação básica e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais.

Diante do exposto, percebemos que o Ensino Médio sempre esteve subordinado à interesses econômicos e à burguesia, sendo representado por dois grupos da sociedade: a população pobre, com formação técnica para destinar-se ao mercado de trabalho, e as classes dominantes, preparadas ao longo desta etapa do ensino para o ingresso nas universidades. Essa concepção perdura até os dias de hoje. Contudo, é evidente a necessidade de uma ruptura com concepções elitistas afim de buscar a diminuição das desigualdades para que, assim, o Ensino Médio seja sinônimo de equidade e qualidade.

A Teoria das Representações Sociais e a abordagem estrutural

A Teoria da Representações Sociais foi elaborada por Serge Moscovici, psicólogo social nascido em 1928, com a obra *La Psychanalyse, son image et son public*, um estudo realizado no final da década de 1950 em Paris. Essa Teoria tem por objetivo compreender a função simbólica e o poder de construção da realidade das representações sociais. Ao elaborá-la, Moscovici buscava a redefinição dos problemas e conceitos da Psicologia Social.

Moscovici (1978, p. 26) definiu representações sociais como sendo “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Outras definições foram apresentadas por diversos autores. Jodelet (2001, p. 22), por exemplo, conceituou representações sociais como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Uma representação social é elaborada de acordo com dois processos fundamentais: a *objetivação* e a *ancoragem*. Segundo Moscovici (1984), a *objetivação* torna real um esquema conceitual. Sendo assim, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 1984, p.38). Para Moscovici (1984, p. 30), a *ancoragem* consiste na classificação e na denominação, pois “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes, e ao mesmo tempo ameaçadoras.”

Abric (2000) atribui quatro funções essenciais às representações sociais: *saber ou cognitiva* – permitem compreender e explicar a realidade; *identitária* – definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos; *orientadora* – guiam os comportamentos e as práticas; e *justificadora* – permitem a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos.

A abordagem estrutural surge em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric. Naquela ocasião, Abric defende que toda representação está organizada em torno de um núcleo central, que organiza e dá significado à representação.

Segundo Sá (1996), Abric apoiou-se em autores como F. Heider e S. Asch para propor a noção do núcleo central. O autor inspira-se também na *grande teoria* de Moscovici a respeito do *núcleo figurativo* de uma representação. Para Jodelet (1984), o núcleo figurativo é um “esquema” (modelo ou imagem) básico que resulta do processo de objetivação, tornando concretos os elementos do objeto, e tem por função guiar as percepções e julgamentos associados ao objeto de representação dentro de uma realidade social construída. Sendo assim, o núcleo figurativo é uma compreensão de todas as formas abstratas resultante de uma reconstituição, não sendo apenas uma maneira de ordenar informações (MOSCOVICI, 1978). O núcleo figurativo pode ser compreendido, segundo Sá (1996, p. 21), como uma

[...] reorganização imagética de elementos cognitivos privilegiados. Esses elementos, descontextualizados em relação à estrutura original do objeto representado e a suas condições conjunturais, gozariam de considerável autonomia na moldagem do conhecimento sobre tal objeto e tudo o que com ele possa ser relacionado.

Contudo, na abordagem estrutural, o núcleo central possui o caráter de estruturar os elementos que dão significação a representação e não de atribuir uma condição essencialmente cognitiva (SÁ, 1996). Para a abordagem estrutural, o núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou alguns elementos cuja ausência desestruturaria a representação ou lhe daria um sentido diferente.

O sistema central assume três importantes funções: *geradora* – ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos da representação; *organizadora* – é ele que determina a natureza dos laços que unem os elementos de uma representação; e *estabilizadora* – constitui-se de elementos estáveis (ABRIC, 2000). Sendo assim, o núcleo central dá significação, consistência e permanência à representação social ao se relacionar com a memória coletiva, sendo, dessa forma, estável e resistente a mudanças. Esse

sistema constitui as crenças, valores e atitudes historicamente associados ao objeto representado, possuindo características de estabilidade, rigidez e consensualidade (SÁ, 1998).

Os demais elementos que compõem as representações sociais, segundo a Teoria do Núcleo Central, fazem parte do sistema periférico, assumindo as seguintes funções: *concretização* – admite a concretização e compreensão dos termos da representação; *regulação* – permite a adaptação dos elementos à caracterização da situação a qual o grupo está confrontado; *modulação* – permite a elaboração de representações individuais ao integrar as variações individuais às experiências individuais dos sujeitos, protegendo, assim, o núcleo central. Dessa forma, os elementos do sistema periférico assumem um caráter mutável, flexível e individual (SÁ, 1996).

Em síntese, para a abordagem estrutural, uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois sistemas – o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (ABRIC, 2000).

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles.

Utilizamos, como procedimento de coleta de informações, um Teste do Núcleo Central, também denominado Técnica de Questionamento, com o intuito de identificar os elementos que, efetivamente, compõem o núcleo central das representações sociais do Ensino Médio construídas por licenciandos/as. Essa Técnica, elaborada por Moliner, baseia-se no valor simbólico dos questionamentos centrais, ligando-os ao objeto representado (SÁ, 1996).

A Técnica de Questionamento foi elaborada a partir dos resultados da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) para a expressão indutora “*Quando penso em Ensino Médio, penso em...*”, utilizada na primeira etapa da pesquisa. Considerando que os objetivos com essa Técnica, no projeto de pesquisa maior, foram identificar o possível núcleo central das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as em Física e Matemática e analisar comparativamente as representações entre os dois subgrupos, o instrumento foi elaborado considerando os resultados iniciais da análise do grupo total e da análise comparativa. Esses resultados apontaram como possíveis elementos centrais do grupo em sua totalidade: “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “formação” e “futuro”. Em relação à análise

comparativa, os resultados evidenciaram três elementos comuns como possivelmente centrais: “formação”, “aprendizagem” e “educação”. Os elementos “professor” e “aluno” surgiram como possibilidade do núcleo central apenas no subgrupo de licenciandos/as em Matemática, e “futuro” e “ENEM” (Exame Nacional do Ensino Médio) apenas no subgrupo de licenciandos/as em Física. Sendo assim, o formulário apresentou frases com os seguintes elementos: “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “formação”, “futuro”, “aluno” e “ENEM”.

Entregamos aos participantes um formulário impresso estruturado com a seguinte proposição: “Para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada”. Em seguida, expomos frases envolvendo os possíveis elementos centrais, que foram detectados na primeira etapa desta pesquisa: “Não podemos pensar em ‘*Ensino Médio*’ (expressão indutora) sem pensar em *X* (evocação possivelmente central)”. Logo abaixo havia as opções “concordo” e “não concordo”, tendo o participante que assinalar a alternativa que considerasse adequada. Posteriormente, solicitamos que o/a participante justificasse oralmente sua opção. Todas as justificativas foram gravadas e transcritas em seguida.

O campo empírico da pesquisa foi o IFPE – *campus* Pesqueira, situado no agreste pernambucano. Dentre os cursos que o *campus* oferece, destacamos os cursos de Licenciatura (Matemática e Física), dos quais participaram 40 licenciandos/as que já haviam participado da etapa inicial, sendo 20 de cada curso⁵. Desse total, 57,5% são do sexo feminino e 42,5% do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, os participantes tem, em sua maioria, de 16 a 25 anos (62,5%). Quanto à escola em que cursaram o Ensino Médio, 95% são oriundos de escola pública.

Destacamos que a escolha dos participantes se deu através de um sorteio realizado *online*. A coleta de informações ocorreu durante dois meses. A necessidade desse tempo no campo empírico ocorreu devido às dificuldades encontradas para ter acesso aos participantes sorteados. Dessa forma, em determinado momento da coleta, houve a necessidade de desconsiderarmos o sorteio e realizarmos o Teste com os/as participantes que estivessem presentes e disponíveis no *campus*, além de terem participado da etapa anterior desta pesquisa.

Para análise, realizamos dois processos. Inicialmente, levantamos a frequência das opções “concordo” e “não concordo” para cada uma das frases dos testes. Definimos, com base em Lima (2009), que seriam confirmados centrais os elementos que tiveram como resposta a opção “concordo” no mínimo por 90% dos/as licenciandos/as. Essa decisão, conforme a autora,

⁵ Na primeira etapa da pesquisa, todos os/as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Destacamos que o Projeto de Pesquisa ao qual este trabalho está vinculado foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos e aprovado.

partiu do fundamento de que, para a abordagem estrutural, o sistema central define a homogeneidade do grupo, entendida como o fato de que a representação se organiza em torno do mesmo núcleo central, do mesmo princípio gerador do significado dado ao objeto.

Em seguida, realizamos a análise das justificativas dos/as licenciandos/as para cada uma das frases do teste. Inicialmente, fizemos a leitura exaustiva do material, que permitiu a organização e a profundidade na análise das justificativas. Nessa análise, buscamos apreender os núcleos de sentido que fundamentaram as justificativas dos/as participantes. Esse processo de análise teve como base os fundamentos da Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática, conforme Bardin (2002).

No decorrer do trabalho, os/as participantes foram identificados/as pelo seguinte código: a letra maiúscula “P”, indicando a palavra Participante, seguida da letra “L” para indicar “Licenciando/a” e “F” ou “M” para indicar “Física” ou “Matemática”, seguido da ordem de aplicação do teste. Por exemplo, PLM10 significa: Participante licenciando/a em Matemática que respondeu ao Teste 10.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir do Teste do Núcleo Central revelam uma predominância da opção “concordo” pelos/as licenciandos/as participantes dessa etapa da pesquisa ao justificarem suas opções de respostas no que diz respeito ao objeto representado, com exceção do elemento ENEM, como mostra o Quadro nº 1.

QUADRO nº 1 – Opções de resposta dos/as licenciandos/as em Física e em Matemática no Teste do Núcleo Central a partir da frase “Quando penso em Ensino Médio, penso em...”

PALAVRAS	“CONCORDO”	“NÃO CONCORDO”	TOTAL
Aprendizagem	40	00	40
Educação	40	00	40
Professor	40	00	40
Formação	40	00	40
Futuro	40	00	40
Aluno	40	00	40
ENEM	24	16	40

Fonte: as autoras

Nas justificativas dos/as licenciandos/as para concordarem com a frase envolvendo o elemento “aprendizagem”, depreendemos dois núcleos de sentido para esse termo: processo de aquisição de conhecimentos e processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao núcleo de sentido que associa “aprendizagem” ao processo de aquisição de conhecimentos, destacamos que o Ensino Médio é compreendido aqui como uma etapa do ensino responsável pela obtenção, fixação e ampliação dos conhecimentos nela adquiridos, sejam eles sociais e/ou científicos, necessários para o seu futuro, como demonstrado nas justificativas a seguir:

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem". [...] sim, concordo, pois, a aprendizagem faz parte de todo processo educacional. É através dela que se obtém a sabedoria para práticas, experiências e valores que possibilitam a aquisição de conhecimentos. Durante o Ensino Médio, o aluno desenvolve novos conhecimentos e práticas que guiará seu futuro. Por isso, não se pode pensar o Ensino Médio sem aprendizagem. (PLM18)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem". [...] eu concordo, porque o Ensino Médio ele é a fase onde o aluno vai aprofundar seus conhecimentos pra futuramente entrar numa faculdade, tudo mais, então não tem como pensar em um Ensino Médio sem aprendizagem. (PLF13)

Em relação ao segundo núcleo de sentido, encontramos justificativas que fazem referência ao processo de ensino e aprendizagem. Os/As licenciandos/as preocupam-se em atribuir à “aprendizagem” o valor conseguinte do “ensinar”. Por isso, a conotação ao processo de ensino e aprendizagem, onde buscam salientar a importância do ato de ensinar e aprender, atribuídos aos sujeitos protagonistas deste processo: o professor e o aluno. Vejamos justificativas:

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem". [...] Concordo! Pra falar é... De início, quando nós falamos em Ensino Médio, a palavra Ensino Médio já está atrelado ao nome ensino que por si só não tem como se ensinar sem haver um processo de aprendizagem da pessoa que está a receber a informação e também não tem como eu ensinar para paredes, para coisas, mas para pessoas de que tenha algum intelecto, um raciocínio, né, então se ensino é a passagem, a transmissão de conhecimentos, essa pessoa que está recebendo o conhecimento quer dizer que antes ela não tinha e o fato dela é receber, adquirir esse conhecimento, filtrar, amadurecer a ideia e julgar se os pareceres estão corretos ou não, isso já é um processo de aprendizagem. Eu vejo que a aprendizagem é como você passa enxergar o mundo depois de uma certa informação, então é impossível é falar de Ensino Médio sendo que é um processo de troca de informações sem houver, sem que haja aprendizagem, então ela está atrelada sim. (PLM01)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aprendizagem". [...] Concordo, porque quando você já pensa no Ensino Médio, você logo associa à aprendizagem, no caso, à questão do ensino. (PLF20)

Nas justificativas para a frase envolvendo o elemento “educação”, depreendemos três núcleos de sentido: processos formativos; sistematização e ensino e aprendizagem. O primeiro deles faz referência aos processos formativos que caracterizam a educação e que, conseqüentemente, integram o Ensino Médio. Observemos algumas justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, pois a educação é a base de tudo em nossa vida, necessitamos dela para nos comunicar, viver em sociedade uns com os outros e, além disso, a educação é a chave da transformação social, política e econômica do ser humano; assim, ela torna-se fundamental durante esse processo do ensino. (PLM03)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, pois a educação... é... tanto na escola... quanto na vida do indivíduo por um todo, vai ser... é... o conjunto das coisas que ele aprende no Ensino Médio, na convivência com as pessoas, com os professores e, inclusive, com a família.(PLF03)

A educação é caracterizada como o conjunto de saberes científicos, sociais e éticos adquiridos pelos indivíduos ao longo de suas vidas por meio de interações sociais a que estão sujeitos. Esses saberes atrelados são considerados essenciais para a formação, a aprendizagem, o desenvolvimento e o aprimoramento do estudante, caminhando para uma compreensão de uma educação que contribua para o desenvolvimento total da pessoa. Sendo assim, os/as licenciandos/as demonstram uma compreensão ampla de educação, das suas definições e finalidades, ao salientarem a sua importância para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

Somado a isso, encontramos discursos que fazem referência à uma educação formal e sistematizada. Essa sistematização, segundo os/as licenciandos/as, reúne todas as características citadas anteriormente, como a formação, a aprendizagem e a cidadania, no que diz respeito ao ensino básico, especificamente. Observemos uma das justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, porque educação ela lembra modelos educacionais quan... a palavra educação ela faz pensar nisso e... quando me faz pensar em modelos educacionais me faz pensar na esfera do que seria a educação que... existem vários tipos, a educação informal, não... é... formal... e, isso tudo engloba justamente esses modelos. Então quando, não se pode pensar em Ensino Médio, é..., sem pensar em educação... porque o que vai definir a vivência desse Ensino Médio seria, justamente, essa educação, esse modelo de educação sistemática, no caso, que a gente tem. (PLF04)

No último eixo de sentido encontrado, os/as licenciandos/as consideram a educação como definidora dos processos de ensino e aprendizagem e vice-versa. Nesse núcleo, o processo de ensino e aprendizagem, que envolve a interação do professor e do aluno nos atos de “ensinar” e “aprender”, mútuos entre esses sujeitos, é compreendido como característica fundamental da educação escolar, além de importante para a sua definição. Algumas justificativas:

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, pois a educação é a base do Ensino Médio, né?! Não há ensino e aprendizagem sem uma educação. (PLM19)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em educação".

[...] eu concordo, porque da mesma forma que a gente pensa em aprendizagem a gente já relaciona à educação, porque a gente pensa na questão que a educação não é só de casa, a educação também a gente pode associar no que a gente vivencia na..., é..., no ensino-aprendizagem na escola. (PLF20)

As justificativas para as frases envolvendo os elementos “professor” e “aluno” revelam que esses sujeitos são indissociáveis para os/as licenciandos/as, já que definem a existência do Ensino Médio, pois são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e base do processo educativo. Vejamos justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, pois não existe, né, uma sala de aula de Ensino Médio sem professor lá preparado para ensinar aos seus alunos. (PLM08)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, pois como vai existir Ensino Médio sem aluno? Os alunos são a base deste ensino, o foco, a ele é dedicado todas as metodologias de ensino, eles são um tipo de alvo durante o Ensino Médio. Por isso que eles são fundamentais. (PLM20)

Como podemos observar, os/as participantes entendem o “professor” e o “aluno” como sujeitos fundamentais e indispensáveis no Ensino Médio. O aluno é o centro desta etapa da educação, ou seja, a quem será destinado o conhecimento a ser apreendido, e o professor é o responsável pelo ato de “ensinar”. A interação entre eles é resumida, pelos/as licenciandos/as, a seus papéis principais: ensinar e aprender. Trata-se de uma relação de “[...] interdependência entre as duas partes que, embora diferentes entre si, são inseparáveis na sua constituição, docentes e discentes, regulada e autorregulada (negociada) pela própria relação.” (NARVAES, 2012, p. 34). Vejamos justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, porque o professor é o instrumento fundamental para que o Ensino Médio aconteça de forma que o aluno tenha aprendizagem, tenha conhecimento, tenha... receba educação de qualidade. (PLM07)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, porque além dos professores, o Ensino Médio também precisa do aluno... pra poder ocorrer o... ensino-aprendizagem. (PLF08)

Nas justificativas dos/as licenciandos/as, depreendemos dois sentidos para o papel do professor. Alguns entendem que o papel do docente é transmitir conhecimento; e outros compreendem como mediador entre o conhecimento e o aluno. Entretanto, não é apenas ao professor que se resumem as funções apresentadas pelos/as licenciandos/as. Eles também fazem referência ao papel do aluno. Nesse caso, depreendemos apenas um sentido: receber o conhecimento.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, porque o professor é o agente, é o... é o... é o agente né, da, da... educação... da aprendizagem que o alu... do aluno. Ele é o agente transmissor do conhecimento ali na sala de aula no Ensino Médio. Por esse motivo, eu concordo. (PLF04)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, uma vez que os professores, como todos sabem, é o mediador entre os alunos e o conhecimento, torne-se necessário à presença dele em sala de aula. (PLM15)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, para que aconteça uma aprendizagem, para que aconteça uma educação que o professor esteja lá né, tudo que já foi aqui falado precisa de ter o aluno né para receber todo esse conhecimento. (PLM19)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, porque eu acho que o aluno ele é o grande protagonista da sala de aula, porque o ensino, é... o processo de aprendizagem vem todo para ele, ele é protagonista porque todo o conhecimento que o professor vai passar é para ele, ele é alvo de todo aquele ensino, então como é que vai existir uma sala de Ensino Médio sem aluno?! (PLM09)

Como podemos perceber, predomina o entendimento de que o professor e o aluno estão em um processo que objetiva a transmissão do conhecimento por um e o armazenamento do mesmo pelo outro, evidenciando uma abordagem tradicional de ensino, na qual todo o conhecimento é acumulado pelos indivíduos por meio de transmissões nas instituições escolares (MIZUKAMI, 1986). Sendo assim, no processo de aprendizagem, o aluno assume o papel de sujeito passivo.

Destacamos, ainda, a referência ao professor e ao aluno como base do processo educativo. Vejamos as justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em professor".

[...] eu concordo, porque o professor é a chave, é a base de todo contexto geral, independente de qualquer coisa, então o professor ele passa a nos dar toda assistência que a gente precisa, né, por estarmos em sala de aula. Então, eu concordo que sem ele a gente não é nada, a gente não vai longe. (PLF12)

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, porque o aluno é o agente central ali né, pra ele será voltado todas as práticas pedagógicas as didáticas para que eles aprendam, de forma satisfatória. (PLM02)

Como podemos notar, professor e aluno são considerados base do processo educativo, cada um assumindo o papel a que lhe é conferido, formando a relação de participação mútua que dá sentido a esse processo. Segundo Freire (1975), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo. Portanto, o aluno e o professor devem participar juntos do processo de construção de conhecimento, não prevalecendo a dominação de um sobre o outro, tampouco a condição de passividade de um deles, visto que ambos são protagonistas do processo

indissociável do ensino e da aprendizagem no que diz respeito a construção do conhecimento, podendo ser compreendidos como duas faces da mesma moeda. Vejamos mais uma das justificativas.

"Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em aluno".

[...] eu concordo, com certeza. Assim como é fundamental a presença do professor, o mesmo grau de importância é dado para o aluno. Não se tem Ensino Médio sem aluno. Como terá ensino? Quem será alvo deste ensino sem alunos? Por isso, é necessária a presença e participação dos alunos no Ensino Médio. (PLM18)

Diante do exposto, podemos considerar que o elemento “professor” se ratifica como componente legítimo do núcleo central das representações sociais do Ensino Médio. No que diz respeito ao termo “aluno”, este surge, na primeira etapa da pesquisa, como elemento periférico das representações sociais. Entretanto, nesta etapa, a centralidade desse elemento é confirmada, pois, para os/as licenciandos/as, professor e aluno são indissociáveis.

Ao atentarmos para as justificativas dos/as licenciandos/as para a frase envolvendo o elemento “formação”, depreendemos dois núcleos de sentido: curso de passagem e formação integral. Os/as licenciandos/as justificam o elemento, majoritariamente, como condicionante de preparação para o Ensino Superior e/ou o mercado de trabalho, mesmo sentido evidenciado na etapa anterior desta pesquisa, como podemos notar nas seguintes justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, porque o Ensino Médio, ele... ele representa uma etapa da educação do que seria o pré-requisito pro Ensino Superior. Então tem que haver formação. (PLF03)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, pois o Ensino Médio contribui para a formação acadêmica, profissional e preparatória para o mercado de trabalho, além de potencializar a preparação para o Ensino Superior também. (PLM03)

Alguns/as licenciandos/as caracterizam o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica que busca a formação integral do aluno, numa perspectiva ética, moral, cidadã, política e cognitiva, levando em conta, também, a continuidade do processo educativo, reforçando a importância de um Ensino Médio que tenha por finalidades a participação política e produtiva em meio as relações sociais do aluno com o intuito de desenvolver sua autonomia intelectual e moral (KUENZER, 2000). É o que podemos perceber em alguns justificativas para frases envolvendo o elemento “formação”:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, porque o Ensino Médio é um período não só de formação cognitiva, mas de formação social, de formação política, então o Ensino Médio é sim um espaço de formação. (PLM07)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, pois o Ensino Médio é uma das etapas do ensino que está sempre procurando formar o indivíduo, capacitar, formar um ser crítico né para ingressar tanto na sociedade como para dar continuidade aos estudos é uma etapa também de formação, e quando eu falo em formar um ser crítico é formar, eu quero dizer em formar um ser com opinião para poder voltar para a sociedade e saber o que é certo o que é errado e a partir daí construir uma sociedade melhor, colaborar né para a construção dessa sociedade melhor. (PLM36)

Agregado a isso, salientamos discursos enfáticos que consideram uma boa formação do professor como essencial para proporcionar um ensino e uma aprendizagem que garantam uma formação de qualidade afim de propiciar o alcance dos objetivos dos alunos. Vejamos a seguir algumas justificativas:

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo, tanto na formação integral do indivíduo como na formação do professor, porque não adianta a gente pensar numa formação integral do indivíduo e não pensar em uma formação continuada para o docente para que ele possa proporcionar essa formação para o indivíduo. (PLF04)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em formação”.

[...] eu concordo também. Quando se tem uma boa formação, em conjunto com outros fatores... importantes, é..., isso garante uma melhoria no ensino. O que vemos hoje em muitas escolas são professores sem formação adequada ministrando aulas, exemplo: um professor de Biologia dando aulas de Física. Se o professor de Biologia tivesse uma formação também em Física, talvez, não posso afirmar com certeza, que... o processo de ensino-aprendizagem seria melhor. (PLF18)

A oferta de disciplinas por professores sem formação específica na área é motivo de preocupação dos/as licenciandos/as, visto que esse é um dos grandes problemas encontrados no sistema de educação brasileiro, especialmente no Ensino Médio. Essa ideia, ao invés de combatida, é reforçada no inciso IV do artigo 61 da LDBEN vigente, modificada a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Esse inciso preceitua que “profissionais detentores de notório saber” ocupem cargos de professores. Mesmo sabendo que essa forma de contratação é específica do itinerário “formação técnica e profissional”, a medida dificulta o enfrentamento para o reconhecimento de profissionais da educação que, cada vez mais, perdem o interesse em lecionar, obrigando a contratação de profissionais sem formação específica.

Os/as licenciandos/as, nas justificativas para a frase envolvendo o elemento “futuro”, reforçam a ideia de um Ensino Médio que proporciona um futuro promissor aos estudantes, seja profissional e/ou pessoal, e que permite a realização e o alcance dos objetivos. Somado a isso, essa etapa da educação é interpretada como fase crucial para a escolha do futuro a ser seguido,

o que reforça, mais uma vez, a ideia de uma etapa de transição, de passagem para os estágios seguintes, apresentados pelos/as licenciandos/as como sendo o mercado de trabalho e a universidade. Vejamos algumas das justificativas.

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em futuro”.

[...] eu concordo, porque é no Ensino Médio é onde a maioria dos alunos, eles decidem o seu futuro, aonde eles almejam a..., o seu sonho, a sua faculdade desejada, talvez, ou emprego. (PLF16)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em futuro”.

[...] eu concordo [...] É nesta fase, como eu tinha falado anteriormente, que ele vai começar a refletir sobre as decisões da vida dele o que ele vai fazer na nova fase de sua vida né, então pensar em futuro é pensar em que emprego eu quero ter, onde eu estou e onde quero chegar, é se o que mais vale é ter dinheiro ou realizações pessoais, quais são minhas metas, meus desejos, meus planos. Então, pensar em ensino é também sonhar em um futuro diferente. O Ensino Médio é a base pra realizar meus sonhos profissionais e pessoais. (PLM01)

O elemento “ENEM” foi o único não confirmado central. Aqueles que marcaram “concordo” ao termo, o justificaram como sendo a finalidade do Ensino Médio por possibilitar o ingresso em universidades. Com isso, percebemos a perpetuação de uma escola de Ensino Médio preocupada em preparar os alunos para os vestibulares, colaborando para a concepção de um Ensino Médio como curso de passagem. No entanto, boa parte dos/as licenciandos/as não concordam que o Ensino Médio não possa ser pensado sem o ENEM, justificando que não pode ser objeto definidor, muito menos exclusivo dessa etapa da educação. Observemos as justificativas seguintes:

Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em ENEM”.

[...] eu não concordo, porque não podemos limitar o Ensino Médio apenas ao ENEM, o aluno ele pode terminar o Ensino Médio e sair preparado para o comércio, sair preparado para um trabalho, para uma, direto para uma universidade, então não podemos jamais limitar o Ensino Médio apenas ao ENEM. (PLM08)

“Não podemos pensar em Ensino Médio sem pensar em ENEM”.

[...] eu não concordo, porque nem todos os nossos estudantes têm o perfil pra fazer o ENEM. Alguns tão fazendo o Ensino Médio ali só pra ter aquele diploma de Ensino Médio, dizer que concluiu o Ensino Médio mas que num almeja um curso superior mais na frente, querem parar por ali, vão trabalhar no comércio, vão trabalhar com os pais, enfim, deveria sim, o Ensino Médio deveria ser com o foco totalmente pro ENEM, mas nós sabemos que a realidade de muitos estudantes não permite que eles ingressem no ensino superior. (PLF17)

Diante do exposto, reafirmamos que os resultados confirmaram a centralidade dos elementos “formação”, “educação”, “aprendizagem”, “professor”, “aluno” e “futuro” nas representações sociais de Ensino Médio construídas pelos/as licenciandos/as. Para os/as licenciandos/as, o Ensino Médio tem como objetivos a formação profissional, intelectual, ética e social dos estudantes, almejando o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos analisar o núcleo central das representações sociais de Ensino Médio construídas por licenciandos/as do IFPE – *campus* Pesqueira. Os resultados evidenciaram os elementos “formação”, “aprendizagem”, “educação”, “professor”, “aluno” e “futuro” como centrais das representações sociais do Ensino Médio. Já o elemento “ENEM” teve a hipotética centralidade anulada.

Como sabemos, o núcleo central organiza e dá significado as representações sociais, sustentado por valores coletivamente partilhados. O Ensino Médio é representado, conforme indicamos, como etapa da educação escolar onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem guiados pelos sujeitos que o constituem - professor e aluno -, com o objetivo da formação profissional, intelectual, ética e social dos estudantes, almejando o futuro.

Em síntese, podemos dizer que a pesquisa que provisoriamente terminamos traz resultados que apontam contribuições para a formação de professores. Reiteramos que a análise das representações sociais de futuros docentes permite reorientar a formação em educação.

Consideramos que, no contexto da atual reforma do Ensino Médio, conhecer, de maneira aprofundada, as representações sociais de Ensino Médio construídas por futuros professores poderá contribuir para rever os cursos de formação docente na perspectiva de que futuros professores exerçam a profissão de maneira crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALAYA, Dorra Ben. Abordagens filosóficas e a teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 261-281.

ASSIS, Sandra Maria de & MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. (jul/dez. 2015). **Educação Profissional no Brasil (1960-2010):** uma história entre avanços e recuos. *Tópicos Educacionais*, Recife, v.21, n.2.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL. **Decreto nº 20.158**, de 30 de janeiro de 1931. Organiza o Ensino Comercial.

BRASIL. **Decreto nº 21.241**, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141**, de 26 de dezembro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Comercial.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.163**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 nov. 2017.


BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 05 set. 2017.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em: 01 de julh. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975. 148p.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17-44

- _____. Representação social: fenômeno, conceito e teoria. In: MOSCOVICI, Serge. (ed.). **Psicologia social**. Paris: Press Universitaires de France, 1984.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, Nº 70. Campinas: CEDES, 2000.
- _____. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Andreza Maria de. **O “bom aluno” nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2009. 387f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Psicologia Social I**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.
- NARVAES, Andréa Becker et al. **A relação professor-aluno**: entre e imaginários, identificações e negociações. 2012. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.
- OTRANTO, Célia Regina; PAMPLONA, Ramon Melo. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2008, Aracajú. O Ensino e a Pesquisa em História da Educação, 2008.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.
- _____. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996.
- SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.11, n.20, jan./jun. 2017. – Brasília: CNTE, 2017. p. 19-31.
- SOUSA, Clarilza Prado da *et al.* Contribuição dos estudos de Representações Sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 625-652.



VIEIRA, Marcelo Milano Falcão e ZOUAIN, Deborah Morais. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

O PAPEL DO LEITOR NO CONTO “DESENREDO” DE GUIMARÃES ROSA

Ana Carolina Almeida de Barros Albuquerque¹

RESUMO

O texto literário apresenta especificidades que exigem, no contexto escolar, um tratamento diferenciado a fim de promover eficazmente o letramento literário. Muitos estudiosos têm se debruçado sobre essa questão dentre os quais podemos citar Zilberman (1983), (1988), Bordini e Aguiar (1988), Cosson (2013), Silva (2003). Este artigo tem como objetivo refletir acerca da importância dos estudos em teoria da literatura como fundamento para o desenvolvimento de uma nova prática de leitura do texto literário. Para tanto, refletimos sobre a história da leitura e os fundamentos da Estética da Recepção, como proposta por Jauss (2011), a fim de fazermos uma ponte entre esses fundamentos e uma proposta de letramento literário que respeite as especificidades do texto literário, bem como as condições de recepção. Em seguida, estabelecemos um diálogo entre essa acepção e o conceito de *compreensão ativa responsiva* postulado por Bakhtin (2009). Na segunda parte do artigo, à luz desses pressupostos, analisamos o conto de Guimarães Rosa *Desenredo*, assumindo como procedimento analítico a categorização das etapas propostas na Estética da Recepção.

Palavras-chave: História da leitura, Letramento literário, Estética da Recepção, Dialogismo, Guimarães Rosa.

INTRODUÇÃO

Referindo-se as peças musicais que solicitam a intervenção do intérprete na execução, Humberto Eco apresenta-nos o conceito de *obras abertas*, as quais, em oposição às *obras concluídas*, “(...) pedem para ser revividas e compreendidas numa direção estrutural dada, mas, como obras “abertas”, que serão finalizadas pelo intérprete no momento em que as fruir esteticamente”. (ECO, 1991, p.37). Esse conceito, no entanto, não se restringe às obras musicais; mas estende-se às demais formas de arte, alcançando a linguagem literária, na qual encontra lugar privilegiado.

Fruto da sociedade contemporânea e de uma teorização consciente acerca do inacabamento, a “obra aberta” propõe-se a estimular, por meio das sugestões, que o intérprete

¹ Professora EBTT do IFPE_ Campus Cabo de Santo Agostinho. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, carolina.almeida@cabo.ifpe.edu.br.

traga o seu mundo pessoal para extrair uma resposta profunda. Isso se torna possível pela intenção indeterminada e simbólica da linguagem literária, geradora da ambiguidade.

Para esse autor, “*cada obra de arte (...) é substancialmente aberta a uma série virtualmente infinita de leituras possíveis, cada uma das quais leva a obra a reviver, segundo uma perspectiva, um gosto, uma execução pessoal.*” (ECO, 1991, p. 64). Esse deslocamento dos estudos literários centrados no autor ou no texto para aqueles voltados para o leitor encontram seu desenvolvimento na Estética da Recepção.

Como coloca Bellei (1986), o Estruturalismo e a Hermenêutica constituem-se os dois movimentos que marcaram os estudos literários contemporâneos. A Estética da Recepção define-se como uma teoria que, questionando o objetivismo estruturalista, volta o seu interesse para a relação entre o texto e o leitor.

Neste artigo objetivamos analisar, baseados nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, tais como postulados por Jauss (2011), a recepção de um conto de Guimarães Rosa: *Desenredo*. Vista como uma *obra aberta*, na acepção mais ampla do termo cunhado por Eco (1991), intencionamos analisar as indeterminações da obra que convidam o leitor a exercer seu papel de interlocutor no momento da recepção.

Para tanto, na primeira parte do artigo, traçaremos um breve percurso da história da leitura. Em seguida, teceremos uma reflexão sobre as bases da Estética da Recepção, conforme Jauss (2011), estabelecendo um diálogo entre essa acepção e o conceito de *compreensão ativa responsiva* postulado por Bakhtin (2009). Na segunda parte, à luz desses pressupostos, analisaremos o conto de Guimarães Rosa *Desenredo*, assumindo como procedimento analítico a categorização das etapas propostas na Estética da Recepção.

A HISTÓRIA DA LEITURA: UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

A história da leitura, assim como a história da humanidade, não é estática, mas acompanha as mudanças socioculturais pelas quais passam as sociedades em que se desenvolveu a tecnologia da escrita e da leitura. Como assevera Fisher (2006) a própria definição do que é leitura está atrelada às especificidades de uma determinada cultura. Isso porque “(...) ao longo da história a leitura teve muitos significados diferentes para vários povos.” (FISHER, 2006, p.11).

Dessa forma, o que hoje concebemos por leitura não se aplica a um outro momento histórico; no início a leitura era sinônimo da palavra falada a outra face da escrita mnemônica. O acesso à decodificação do texto, mais temido que lido, era restrito apenas a um grupo social: os escribas, os quais, geralmente também ligados às atividades religiosas, detinham o poder da leitura. A “voz” da escrita era a verdade; é a configuração da escrita como a “testemunha imortal”.

No entanto, essa leitura unívoca, pautada na memorização e declamação do texto escrito, no decorrer da história, cedeu espaço para a “multidimensionalidade potencial da leitura” (op. cit. p.49), que, como observou Fisher (2006), transformou a sociedade ocidental. A leitura como prazer estético, em oposição aos textos pragmáticos – do mundo dos negócios e da política, surge em sua relação com o sagrado e, mesmo quando desatrelada desse universo mítico, levantava suspeitas por seu potencial subversivo.

Platão já afirmara que a ficção devia ser temida, uma vez que representa a mente desimpedida, capaz de qualquer coisa. (apud FISHER, 2006, p.49). Decorrente desse temor pelo texto ficcional são os inúmeros episódios de censura por que passaram obras literárias na história da humanidade.

No contexto escolar, esse temor se transmuta na tentativa de aprisionar a significação múltipla do texto literário através de práticas que direcionam a leitura para uma leitura única, ‘adequada’, a chamada ‘leitura autorizada’. Retira-se do leitor o seu papel de interlocutor, de construtor de sentidos conferindo ao professor o papel de, como autoridade, desvelar o sentido do texto.

Zilberman (1983) disserta sobre o tratamento da literatura no ensino básico, questionando a função moralizante que a escola lhe atribuiu, bem como a negligência da Teoria da Literatura na fundamentação das práticas de ensino da leitura do texto literário. A autora defende que a literatura seja abordada a partir de seu valor como obra estética e que na escola, além da fruição, cabe à Literatura questionar os valores em circulação na sociedade.

A escola como a conhecemos hoje tem sua origem na ascensão da sociedade burguesa, prestando-se a propagar os valores da classe dominante a fim de doutrinar as crianças em conformidade com a função social a ser por elas desempenhadas na sociedade burguesa. Essa relação pedagógica da literatura traduz-se hoje na escolha do livro por abordar um tema que a escola julga conveniente de entrar no debate ou mesmo no uso do texto literário para exemplificar questões da gramática normativa, em detrimento da qualidade estética que deveria guiar essa seleção.

A tese de Zilberman (op.cit) é que se deve primar pela qualidade estética na seleção do livro de literatura infanto-juvenil, propiciando ao leitor em formação o embate com sua experiência de vida, por meio do contato com bons textos literários e, conseqüentemente, o alargamento de seu horizonte de expectativas. Dessa forma, a literatura cumprirá sua função formadora, que não se confunde com uma função pedagógica, tendo em vista que enquanto esta doutrina para a manutenção do *status quo*, aquela promove a emancipação individual.

Em consonância com a tese defendida por Zilberman (1983), (1988), e em oposição à concepção de leitura unívoca e de um ensino transmissivo, Bordini e Aguiar (1988) propõem como alternativa metodológica o respeito: ao leitor em formação, o qual traz para a leitura suas experiências de vida; bem como ao caráter plurissignificativo do texto literário. As autoras assumem como teoria de base para sua proposição metodológica a Estética da Recepção, como desenvolvida por Jauss (2011), a qual toma como objeto de investigação o receptor. O leitor assume, nesse enfoque teórico, o papel de destinatário a quem, primordialmente, a obra literária destina-se.

Jauss (2011) cita um elenco de autores que desenvolveram conceitos relevantes para a construção de sua teoria, entre eles podem-se citar as ideias postuladas por Sartre em sua teoria dialética entre escrever e ler, reabilitando o leitor, assim como a teoria do efeito estético de Iser, defendendo a partir dos processos de transformação a constituição do sentido pelo leitor. O leitor ganha, assim, o status de coautor da obra, tendo em vista que na atualização da obra, que se dá no momento da recepção, fundem-se os horizontes do leitor e da obra, a qual se concretiza na construção de sentidos do leitor.

As autoras Bordini e Aguiar (1988) apoiam-se nesses pressupostos e desenvolvem uma metodologia que denominam Método Recepcional como alternativa à formação do leitor literário. São cinco as etapas de desenvolvimento do método recepcional: 1) determinação do horizonte de expectativa; 2) atendimento ao horizonte de expectativa; 3) ruptura do horizonte de expectativa; 4) questionamento do horizonte de expectativa e 5) ampliação do horizonte de expectativa.

Em sua tese de doutorado, Silva (2003) aponta para como nas situações de ensino, as estratégias de abordagem ao texto literário, geralmente, não se apresentam diversificadas, o que contribui “para que o educando desenvolva uma compreensão mitificada e homogênea da literatura”(SILVA, 2003, p.517). Cosson (2013) igualmente defende que a formação de um leitor literário proficiente exige do docente planejamento e uma diversidade de estratégias.

Em “As práticas da leitura literária” Cosson (2013) aborda práticas de leitura literária que são relevantes tanto para o letramento literário.

Como práticas de leitura silenciosa, o autor lista a leitura silenciosa sustentável, na qual a escola destina um tempo semanal para a leitura de fruição, e a leitura meditativa, corrente fora dos muros escolares é a prática a que recorre o leitor proficiente, seja para buscar os sentidos do texto, seja para desfrutar de um momento de deleite.

Mas além da leitura silenciosa, muitas são as práticas de leitura que recorrem à voz – contar histórias para dormir, a hora do conto, a sacola de leitura; à memória – como na dramatização, contação de histórias. Aliados a essas práticas são igualmente relevantes as que visam a proporcionar um momento de partilhar as leituras, como o debate, seminário, resenha, as quais podemos os mais recentes gêneros multissemióticos, como vlogs e podcasts. Essas práticas devem ser combinadas, constituindo um programa de leitura, a fim de propiciar a formação de leitores literário.

Essas múltiplas formas de partilhamento da leitura literária podem ser embasadas na teoria desenvolvida pela Estética da Recepção, na qual a Literatura, concebida como forma de comunicação, apresenta três elementos centrais para o conhecimento e a interpretação da obra literária: o leitor – visto como entidade coletiva a que o texto se destina; o processo de leitura – concebido como ato resultante da troca entre o texto-leitor; a experiência estética – o efeito dessa troca no destinatário.

Por ser uma teoria sobre a leitura que reflete acerca do leitor, da experiência estética e das possibilidades de leitura, a Estética da Recepção possibilita-nos a aplicação no ensino da leitura do texto literário (Zilberman, 1989). Isso porque, nessa teoria o foco desloca-se dos estudos estruturalistas, os quais concebiam o texto como uma estrutura imutável, para o leitor alçado à função de condicionador “da vitalidade da literatura enquanto instituição social”. (op.cit, p.11). Intentaremos refletir acerca de alguns conceitos relevantes para essa teoria, tais como: historicidade, atualização, horizonte de expectativas, experiência estética a fim de analisarmos o conto proposto.

A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO: BASES PARA UMA TEORIA CENTRADA NO LEITOR

O surgimento da Estética da Recepção data do final da década de 1960, quando estudiosos da Escola de Constança, dentre os quais destacamos Hans Robert Jauss, focalizam os estudos literários nos efeitos de sentidos que uma obra provoca em seu receptor.

Em 1967 Jauss enuncia sua conferência conhecida como “Provocação”, em que recusa os métodos de ensino da história da literatura, considerando-os tradicionais e desinteressantes. Sua crítica é, sobretudo, aos estudos estruturalistas e imanentistas, que vigoravam então no meio acadêmico, assentados sobre uma pretensa autonomia absoluta do texto. (ZILBERMAN, 1989, p.8-11).

Assim, os estudiosos vinculados a essa teoria revisam a tríade autor-texto-leitor, reconsiderando na práxis estética o lado receptivo e comunicativo, em um contexto em que houve um apagamento da função recepção/leitor. Nas palavras Jauss (2011) urgia superar os modelos positivistas e comparatistas para, a partir de uma teoria da história, dar conta “... do processo dinâmico de produção e recepção e da relação dinâmica entre autor, obra e público, utilizando-se para isso da hermenêutica da pergunta e resposta” (p.71).

Para esse estudioso, a Estética da Recepção comporta dois momentos: o da recepção e o do efeito. Enquanto aquele é condicionado pelo texto, pelo momento histórico determinado pelas ideologias da sociedade na qual ele está inserido; este depende do próprio destinatário, de acordo com seu potencial de sentido. Centrando-se nesse segundo momento o que interessa é analisar a influência das condições histórico-sociais no momento da recepção: o “horizonte de expectativa”, conjunto de convenções que formam a competência de um leitor num determinado momento histórico.

Dessa forma, Jauss volta-se para o estudo da recepção que ocorre por meio do diálogo entre o contexto do leitor e o contexto do autor ou da obra em si. Nessa concepção, o leitor, possuidor de um “horizonte de expectativas”, carrega consigo um repertório social, histórico e cultural, sendo que a interpretação de determinado texto ocorrerá por meio do diálogo entre esse repertório do leitor e o texto.

No ato da recepção da obra, o leitor pode comprovar, questionar ou modificar suas expectativas. É esse processo de atualização da obra no ato da leitura que garante a historicidade do texto literário, pois, segundo Jauss (apud ZILBERMAN, 1989, p.33), “a vida histórica da obra literária não pode ser concebida sem a participação ativa de seu destinatário”.

Nesse ponto, podemos perceber uma congruência entre as bases da Estética da Recepção e o pensamento dialógico bakhtiniano acerca da compreensão como uma atividade responsiva. “Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 2009, p.137). Segundo o autor, apenas a compreensão genuína, em oposição à simples descodificação, permite-nos apreender o tema, por meio de um processo em que, como em uma réplica, confrontamos as palavras do locutor com as nossas.

Bakhtin defende que nossas enunciações são modeladas pela “fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro.” (BAKHTIN, 2009, p.130). Mais do que partícipe do processo enunciativo, o outro – interlocutor imediato e auditório social – constitui a própria enunciação. Assim, a concepção dialógica da linguagem alcança tanto o ato da expressão, sendo esta fruto não da exteriorização do psiquismo individual, mas sim da relação desse indivíduo com as vozes que constituem o seu horizonte social; quanto da compreensão, vista como diálogo, uma vez que é o interlocutor quem gera uma resposta ativa.

Esse *horizonte social* mencionado por Bakhtin dialoga com o *horizonte de expectativas* proposto por Jauss, em ambos os aspectos relativos às experiências vividas pelos leitores são levadas em consideração no ato da interação/recepção. Mais que um leitor passivo que retira do texto o sentido, temos o leitor como construtor de sentidos. No entanto, para Jauss esse leitor não se trata de um leitor real, subjetivo, mas de um “leitor prévio”, cujo saber infere-se a partir das indagações feitas à própria obra – gênero, a temática, a forma, a linguagem.

Assim, cada obra como fruto do momento histórico em que nasceu em alguma medida predetermina a recepção, oferecendo orientações, pistas a seu destinatário. Segundo Jauss (apud ZILBERMAN, 1989), a obra evoca o “horizonte de expectativas e as regras do jogo familiares ao leitor, que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também reproduzidas.” (p.34).

No texto *A estética da recepção: colocações gerais*, Jauss (2011) lança como questão que interessa a experiência estética pode despertar na teoria contemporânea da arte. Como programa para desenvolvimento de sua teoria acerca da recepção dos textos literários Jauss preconiza a necessidade de diferenciar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Enquanto aquele condiciona o *efeito*, interno ao literário, implicado pela obra; este condiciona a *recepção*, ao trazer o aspecto mundivivencial da sociedade em que se insere. Dessa forma, expectativa e experiência se encadeiam na produção de nova significação, o sentido tomado como essa coadunação entre o duplo horizonte: obra – leitor.

A obra literária apresenta-se com inúmeros pontos de indeterminações, vazios, lacunas, os quais são considerados a porta de entrada do texto, utilizada pelo leitor. Ao leitor cabe preencher essas indeterminações, vazios e lacunas; para realizar tal tarefa, leva para dentro do texto seus próprios códigos que são seus conhecimentos adquiridos culturalmente. No momento da leitura, é a própria obra quem orienta a recepção, por meio das pistas que vai oferecendo ao leitor. Assim, a obra é atualizada pelo leitor e a historicidade da literatura é recuperada.

Em ensaio intitulado *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*, Jauss (2011) parte da exposição aristotélica de prazer catártico e da díade agostiniana uso e prazer, bem como dos escritos do sofista Geórgia sobre o prazer estético – em suas categorias terror, paixão e catarse – lançando a semente para a doutrina dos afetos da retórica, na qual, segundo o autor, encontra-se, para além dos aspectos psicológicos tratados na tradição sobre o prazer catártico, a preocupação com aspectos comunicativos relevantes para a teoria da recepção para empreender um estudo histórico do conceito de prazer na experiência estética.

Jauss lança a questão sobre a experiência estética original, em oposição ao mero prazer dos sentidos. Para tanto, valendo-se das ideias de Kant, Giesz, Satre, Freud, introduz para as três categorias fundamentais da fruição estética os conceitos de *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* da tradição. Tomadas como categorias autônomas, mas passíveis de relações sequenciais, Jauss postula a conduta do prazer estético como liberação de/para por meio dessas três funções.

A *poiesis* – a criação artística- a liberação da consciência produtora, para a criação do mundo a partir da obra; a *aisthesis*, – a recepção –, pela recepção da *poiesis* a consciência receptora é liberada para confirmar ou renovar a percepção das realidades interna e externa; a *katharsis*, – efeito catártico provocado no leitor – é a liberação da experiência subjetiva em intersubjetiva, pela anuência ao juízo exigido pela obra ou identificação com normas de ação.

Assim, para Jauss o prazer estético é concebido como a experiência individual transformada na capacidade de ser o outro (efeito catártico). No entanto, longe de uma experiência univocal, essa experiência dá-se de modo diferenciado de um indivíduo para outro, tendo em vista que ante a recepção da mesma obra cada um traz no momento da leitura – recepção – as condições sociohistóricas que constituem a sua subjetividade.

Jauss desenvolve, ademais, uma metodologia compatível com sua proposta teórica; com vistas a sustentar seu projeto, são consideradas as três etapas de constituição da hermenêutica literária: Compreensão, Interpretação e Aplicação. O estudioso defende que há uma interpenetração entre essas três atividades intelectuais; “na compreensão já está o início da interpretação e a interpretação é, portanto, a forma explícita da compreensão”. (JAUSS apud ZILBERMAN 1989, p.67).

A compreensão, fundamentada na lógica pergunta-resposta, deflagra o processo inteiro; em sua teoria compreender significa chegar às perguntas a que o texto tentou responder, por meio da percepção estética. Dessa forma, a leitura compreensiva retoma o diálogo original, ampliando-o.

À leitura compreensiva, segue-se a interpretação, ou leitura retrospectiva, na qual é “lícito voltar do fim ao começo ou do todo ao particular” (op.cit, p.68) a fim de concretizar significações. Por fim, temos a aplicação, em que ocorre a leitura reconstrutiva; uma vez que recupera a recepção da obra na cadeia histórica, promove a compreensão do texto na sua relação com a alteridade.

Essas três etapas correspondem, em sua proposta metodológica: 1) o horizonte progressivo da experiência estética; 2) o horizonte retrospectivo da compreensão interpretativa e 3) a reconstrução do horizonte. É o confronto entre o horizonte de expectativas do leitor atual e as interpretações da obra concretizadas historicamente, isto é, a fusão dos horizontes que permite a atualização da obra, garantindo sua historicidade e a construção do efeito estético. É com base nessa categorização que procederemos à análise do conto *Desenredo*, de Guimarães Rosa.

O PAPEL DO LEITOR NO CONTO ROSIANO: UMA LEITURA DE *DESENREDO*

Guimarães Rosa retoma o regionalismo, dando-lhe, no entanto, outro enfoque: *o sertão é o mundo*. No universo rosiano, o sertão ganha o patamar universal, tendo em vista que atinge a problemática da condição humana. O sertão agora é lugar místico/mítico no qual a fala do sertanejo é recriada por meio do tratamento dado pelo autor à linguagem. Conforme Bosi (1994), a obra de Guimarães Rosa traz de volta ao cenário literário brasileiro uma antiga verdade: “os conteúdos sociais e psicológicos só entram a fazer parte de uma obra quando veiculados por um código de arte que lhes potencia a carga musical e semântica.” (p.430).

A problemática humana ganha espaço no uso de neologismos, na recriação, na invenção das palavras. Em seu processo de criação, Guimarães Rosa recorre ao uso de onomatopeias, trechos de cantigas populares, palavras aglutinadas, ditados populares, provérbios e improvérbios, conteúdo folclórico, neologismos, aliteraões, assonâncias, ultrapassando a linha limítrofe da prosa/poesia. “Para Guimarães Rosa (...) a palavra é sempre um feixe de significações, mas ela o é em um grau eminente de intensidade se comparada aos códigos convencionais da prosa (...) abolindo as fronteiras entre narrativa e lírica.” (BOSI, 1994, p.430).

Tal feito dá-se não apenas no plano linguístico, mas também no do significado; na verdade, as reinvenções no código linguístico alçam-no ao patamar do código literário, potencializando a ambiguidade geradora da plurissignificação desse campo da linguagem e o grau de abertura da obra.

O que se passa com a linguagem de Guimarães Rosa no tratamento das unidades verbais (fonemas, morfemas), ocorre também no plano dos grandes blocos de significado: as suas estórias são fábulas, *mythoi* que velam e revelam uma visão global da existência. (BOSI, 1994, p.431)

O conto a que nos propomos analisar, *Desenredo*, faz jus a essa caracterização. Encontra-se no último livro que o autor publicou em vida “Tutaméia – terceiras estórias” (1967). O título do livro, convite à leitura da obra, já carrega em si um enigma possibilitando a pluralidade de interpretações. O que seria Tutaméia? Paulo Rónai, em artigo que consta no apêndice da reedição da obra, dá-nos uma possível resposta.

Rónai aponta para a ambiguidade do termo: tuta-e-meia pode ser definida como “ninharia”, coisa de nenhum valor, mas também *mea omnia*, tudo que é meu. “Essa etimologia, tão sugestiva quanto inexata, faz de Tutaméia vocábulo mágico tipicamente rosiano, confirmando a asserção de que o ficcionista pôs no livro muito, se não, tudo de si.” (Rosa, 1985, p.216). Com este convite estimulante, como observa Soeresen (2009, p.6), Rosa apara rente qualquer sobra que pudesse restringir possíveis leituras, amplia o grau de abertura da obra, e, conseqüentemente, o repertório do leitor, mostrando-se fiel à sua característica ‘subversiva’ do lógico estabelecido.

Esse grau de abertura exige do leitor o comportamento de voltar ao texto, da leitura como uma atividade de reflexão. A escolha das epígrafes dos dois índices presentes em Tutaméia atesta para essa assertiva, por meio dela Rosa nos guia nessa direção. Ambas são de autoria de Schopenhauer, transcrevemos abaixo as epígrafes dos índices de leitura e releitura da obra, respectivamente:

TUTAMÉIA (TERCEIRAS ESTÓRIAS)	TERCEIRAS ESTÓRIAS (TUTAMÉIA)
	Índice de releitura
“Daí, pois, como já se disse, exigir a primeira leitura paciência, fundada em certeza de que, na segunda, muita coisa, ou tudo, se entenderá sob luz inteiramente outra.” (SCHOPENHAUER).	“Já a construção, orgânica e não emendada, do conjunto, terá feito necessário por vezes ler-se duas vezes a mesma passagem.” (SCHOPENHAUER)
Índice o qual congrega de maneira mista tanto os PREFÁCIOS quanto os CONTOS	PREFÁCIOS

Quadro “A diferença entre os índices” In: Soeresen (2009, p 8).

Tal procedimento funciona como ampliação do que Jauss denominou horizonte de expectativa. A obra rosiana, como um todo, eivada de pontos de indeterminação, é um convite à rinação – leitura e reflexão. Guimarães Rosa na introdução de “Um estranho chamado João” do livro de Heloísa Starling, **Lembranças do Brasil** quem indica o caminho que o leitor precisará traçar na leitura da sua obra:

Meus livros não são feitos para cavalos que vivem comendo a vida toda, desbragadamente. São livros para bois. Primeiro o boi engole, depois regurgita para mastigar devagar e só engole ‘de vez’ quando tudo está bem ruminado. Essa comida vai servir, depois de tudo, para fecundar a terra. Meus livros são como comida de boi (STARLING apud SOERESSEN, 2009, p.2).

A declaração de Rosa acerca da interpretação de sua obra converge para a tese de Jauss que propõe, em seu quadro hermenêutico, a interpretação como um processo de ir e vir, configurando-se na leitura retrospectiva. Tal procedimento faz-se necessário na leitura do conto *Desenredo* a fim de ampliar o horizonte de expectativas, pois de um conto ordinário sobre a traição, infidelidade ou mesmo amor incondicional- tal qual uma anedota - amplia-se o horizonte de expectativa, alçando o conto ao que Bosi (1994) chamou de uma literatura *mitopoética*. É o próprio Rosa (1985), no primeiro prefácio de Tutaméia, que apresenta os contos dentre os quais encontramos *Desenredo*, quem classifica sua obra como *anedotas de abstração*, no sentido de “não é o chiste rasa coisa ordinária, tanto seja porque escancha os planos da lógica, propondo-nos realidade superior e dimensões para mágicos novos sistemas de pensamento”. (p.7).

A quebra com a lógica dá-se já de início com o título do conto *Desenredo*, a desconstrução do enredo, isto é, o rompimento com a lógica linear da narrativa simples, o desfecho inesperado. Para tanto, além das marcas de oralidade e do lirismo inerentes à prosa rosiana, uma característica marcante desse conto é o recurso à intertextualidade.

Para citar apenas alguns desses pontos de relação entre textos podemos percebê-lo: na escolha dos nomes, nas remissões ao texto bíblico: “Jó, Joaquim”; “Foi adão dormir, e Eva nascer”; “... devolvido ao barro”; na recriação ou subversão dos provérbios: “Esperar é reconhecer-se incompleto”; “o trágico não vem a conta-gotas”; “num abrir e não fechar de ouvidos”; “a bonança nada tem a ver com a tempestade”; a menção a obras clássicas; “Sábio sempre foi Ulisses que, que começou por se fazer de

louco”, “amatemático, contrário ao público pensamento e à lógica desde que Aristóteles a fundou”.

Narrado por um contador de causos: “Do narrador a seus ouvintes: - Jó Joaquim, cliente, era quieto, respeitado (...)” (ROSA, 1985, p.47), *Desenredo* conta a história de Jó Joaquim que conhece Livíria, Rilívia, Irlívia ou Vilíria que era casada. Na caracterização das personagens há uma forte contradição entre o caráter simples de Jó Joaquim: “- Jó Joaquim, cliente, era quieto, respeitado, *bom como o cheiro de cerveja*”; “*tinha o para não ser célebre*”; e a sagacidade de Vilíria: “*Antes bonita, olhos de viva mosca, morena mel e pão*”, “*sutil como uma colher de chá*”.

Essa sagacidade é anunciada, já no início do conto, como inerente à condição feminina: “*Com elas quem pode, porém? Foi Adão dormir, e Eva nascer. Chamando-se Livíria, Rivília ou Irlívia*”. Como observa Fortes (2007), “Os três nomes – resultantes do embaralhamento das mesmas letras – é um indicativo da difusão da personagem, enquanto arquétipo feminino prenunciador de um ser ardiloso, dissimulado e, principalmente, ainda disforme.”(p. 151).

Eles se apaixonam e tornam-se amantes. Porém, o marido a flagra com outro homem (um terceiro) e mata-o. Tal fato faz com que Jó se afaste desiludido. Mais tarde, o marido da personagem feminina morre e Jó casa-se com ela. Tempos depois, Jó Joaquim é quem a flagra com outro e a expulsa do vilarejo, porém sem esquecer-la, consegue com muita artimanha convencer o povoado de que ela nunca o havia traído. Sabendo disso, a mulher volta do anonimato e os dois são felizes.

O conto está estruturado em três partes distintas. Na primeira, o narrador introduz os personagens Jó Joaquim e Vilíria, conta a sua traição, a morte de seu marido. A segunda é introduzida pela conjunção “Mas” e trata da separação do casal porque Jó surpreendeu Vilíria com um novo amante. A última parte inicia-se com o advérbio de acréscimo “Mais”, em que Jó Joaquim procura reabilitar a figura da esposa, a perdoa e unem-se novamente.

Segundo Fortes (2007), trata-se de um conto cuja temática vai além do que uma leitura superficial – a leitura compreensiva – possibilitaria. O tema de *Desenredo*, aparentemente, é o do adultério feminino, “mas, em uma dimensão mais profunda, o que está em discussão é a capacidade humana de, a partir de uma construção discursiva, elaborar a maior das quimeras humanas: a felicidade.” (p.152).

As várias remissões ao texto bíblico apontam para esta questão. Na Criação, a mulher é uma recriação divina a partir do homem e para ele, sendo o homem responsável por torná-la perene, pois somente por meio do ato da nomeação a mulher alça o status de transcendência.

No conto, Jó Joaquim recria a história, apagando as traições e adultérios de Vilíria, através do discurso e da renomeação da mulher.

Ressalte-se a dimensão da alteridade no conto, a preocupação de convencer pela palavra a si mesmo, tendo em vista seu sentimento de incompletude, leva-o a recriar o passado, fantasiando a virtude intocável de sua mulher. Sua preocupação estende-se à vizinhança, o público mais que um espectador é partícipe da história, e tal feito consegue convencer até mesmo Vilíria que tal qual uma heroína ressurgiu do exílio.

Assim ao paciente, como o personagem bíblico do qual toma o nome, reescrever o passado, Jó reconstrói o futuro. Conforme Fortes (2007), “Essa reinvenção resulta da capacidade criativa da linguagem literária que, partindo da matéria vertente da vida, reescreve a trajetória humana”. (p.153), atestando o poder transformador da linguagem e sua relação com a construção da identidade/alteridade.

Como observa Aguiar (2009), a linguagem literária configura-se como “uma tomada de consciência do autor em relação ao mundo concreto. Não é uma resposta mecânica ao que acontece, mas uma interação entre o escritor e o mundo, receptiva e criativa, expressa através de palavra.” (p.6). Dessa forma, a obra literária, ainda que não se constitua como uma reprodução da realidade, é uma resposta a alguma dimensão da condição humana na situação sociohistórica em que se insere.

No conto analisado, a condição da personagem feminina, em alguma medida, retrata a situação da mulher sertaneja e do modelo patriarcal ainda vigente em meados do século XX. Ainda que Vilíria caracterize-se como uma mulher insubmissa, o poder de conformá-la ao padrão exigido pela sociedade patriarcal cabe ao homem, é ele quem a redime e a faz reviver sob uma nova condição.

Na atualização da obra, que segundo Jauss (2001) garante a sua historicidade, o leitor atual necessita confrontar a realidade retratada no texto com a vivenciada, para, assim, romper com o horizonte de expectativa, por meio da leitura retrospectiva, e ampliar seu horizonte, reconstruindo-o. Olhar a condição feminina e sua relação com o Outro na criação das personagens do conto *Desenredo* requer do leitor certo conhecimento sobre o contexto sociohistórico e cultural, no qual as personagens estariam inseridas ficcionalmente.

No entanto, a condição da mulher no século XXI, mesmo com todas as mudanças que a revolução feminista provocou e mesmo com o apoio de leis específicas, ainda guarda alguns pontos de semelhanças com o século XX. Isso porque o discurso que constitui a identidade feminina e sua relação com o Outro se configura como um espaço de conflitos e contradições,

avanços e recuos, sendo o eco do patriarcalismo ainda presente. Mas, mais que isso, a leitura da obra como uma “anedota de abstração” leva-nos a uma dimensão mais profunda: inerente à condição humana, o conto atravessa o tempo atingindo a busca do homem pela completude, pela felicidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Silva (2003) quando afirma que para que as aulas de literatura possam respeitar a multissignificação, bem como o potencial transformador do texto literário faz-se necessária uma ligação entre a teoria literária e o ensino de literatura. A Estética da Recepção pode fornecer ao professor os instrumentos necessários ao professor de ensino básico para fundamentar uma prática em que, respeitando as experiências vivenciais dos alunos, veem-nos como interlocutores a que a obra se destina.

Esse potencial transformador do texto literário é acionado não pela leitura unívoca, ‘autorizada’, mas pelo embate entre as experiências vivenciais do discente e a obra, que pode ampliar seu horizonte de expectativas. Cabe ao professor selecionar obras com qualidade estética em conformidade ao público a que se destinam, além de promover diferentes estratégias de abordagem ao texto literário e apontar para os indícios textuais – e contextuais – que guiam o olhar do leitor-construtor de sentido(s).


É por meio da leitura que a obra, objeto artístico, transforma-se em objeto estético. Concebida como aberta a múltiplas leituras, a obra se coloca a “livre reação do fruidor. A obra que ‘sugere’ realiza-se de cada vez carregando-se das contribuições emotivas e imaginativas do intérprete.” (ECO, 1991, p.46).

O foco no leitor reitera a concepção da leitura como um diálogo entre a obra, o contexto sócio-histórico e cultural a que respondeu no passado e a experiência mundivivencial do leitor, responsável por atualizar a obra e transformá-la em objeto estético. Na leitura de *Desenredo* cotejar o contexto em que foi escrito e a atualidade, bem como confrontar a pergunta a que o texto buscava responder no passado com a ainda pode responder hoje é um caminho para construção do sentido e a fruição estética.

O acesso aos muitos textos com os quais *Desenredo* dialoga, uma vez que o conto se tece na relação com outros textos, assim como aos paratextos em que a obra se insere (prefácios-comentários, epígrafes e índices de Tutaméia), permite-nos uma leitura mais profunda da obra, ampliando o horizonte de expectativas do leitor e mesmo recategorizando a obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, V. T. *Leitura e conhecimento*. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 26-41, dez, 2007. Disponível em: < <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/246/199>> Acesso em 29 de julho de 2014.
- BAKHTIN, M.(Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. Tradução de M. Lahued e Y. F. Vieira. São Paulo, Hucitec, 2009.
- BELLEI, S. L. P. Texto literário e interpretação. In: BELLEI, S.L.P. *O cristal em chamas: Uma introdução à leitura do texto literário*. Florianópolis: Editora UFSC, 1986. pp. 119-156.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. A formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BOSI, A. *História concisa da Literatura Brasileira*. 39º ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- ECO, Humberto. A poética da obra aberta. In: ECO, Umberto. *Obra Aberta*. 8ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991. pp.37-66.
- FISHER, S.R. *História da leitura*. Tradução Cláudia Freire. São Paulo: Unesp, 2006.
- SILVA, I.M. *literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 514-527.
- FORTES, R. F. *Algumas representações da imagem feminina em Guimarães Rosa*. In: Nonada – Letras em revista , v.10 , Ano 2007. pp. 145-157 Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451701009.pdf>>. Acesso em 11 de junho de 2020.
- JAUSS, H.R. *A estética da recepção: colocações gerais*. In: JAUSS, H. R. et al; *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e Trad. Lima, L.C. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. pp.67-84.
- _____. *O prazer estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e katharsis*. In: JAUSS, H. R. et al; *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e Trad. Lima, L.C. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. pp.85-118.
- ROSA, J. G. *Desenredo*. In: Tutaméia (Terceiras estórias). 7 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p.47-49.
- SOERENSEN, C. Convite à ruminação: os paratextos de Tutaméia. In: Miscelânea, Revista de Pós-Graduação em Letras UNESP – Campus de Assis, vol.5, dez.2008/maio 2009. Disponível em: < <http://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/715> > Acesso em 11 de junho de 2020.



ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 3ª ed. São Paulo: Global, 1983.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988

ZILBERMAN, R. *Estética da Recepção e e história da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

O PAPEL DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PERANTE A INTEGRALIZAÇÃO LEGAL DE PROMOÇÃO A SAÚDE DOS ESCOLARES: PESQUISA-AÇÃO

Camila Souza Porto ¹
Emeson Farias Araujo Santos ²
Amanda Porto Amaral ³

RESUMO

O investimento em educação é uma estratégia essencial para o desenvolvimento de ações preventivas para incentivar condições de vida mais saudáveis e promover um status de qualidade à população. Dessa forma, as instituições de ensino devem elaborar ações que visem à promoção a saúde dos escolares, proporcionando o pensamento crítico, para torná-lo capaz de tomar as decisões de forma correta frente às problemáticas. Portanto, para determinar se uma escola situada na zona rural no Estado de Alagoas oficialmente promovia educação em saúde, foi caracterizado o Projeto Político-Pedagógico, além de elaboradas normativas e orientações pedagógicas sobre promoção de saúde aos escolares e servidores da instituição. Este trabalho foi baseado na pesquisa-ação, realizado entre o mês de Agosto de 2019 a abril de 2020 em uma escola municipal do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Quanto aos aspectos de promoção à saúde da criança, não houve uma preocupação explícita e direta em proporcionar uma educação em saúde na instituição. Com auxílio da comunidade escolar, pais, alunos e outros atores na comunidade local foram descrito no projeto político-pedagógicos alguns objetivos e metas para promoção a saúde dos estudantes e servidores na instituição de ensino. O referido trabalho pode implicar na construção de um projeto politizado, voltado as reais necessidades da comunidade local, fortalecendo um PPP autônomo e democrático.

Palavras-chave: Educação, Aprendizagem, Currículo, Ensino, Democracia.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Organização Mundial de Saúde, quanto mais cedo incia-se um estilo de vida com hábitos saudáveis, maior será as possibilidades de se ter uma melhor qualidade de vida (SÁ et al., 2016; MENDES; FERNANDEZ; SACARDO, 2016; SIQUEIRA et al., 2017). Por tanto, é necessário a elaboração de estratégias que incentivem comportamentos saudáveis, como alimentação rica em nutrientes funcionais e prática de exercícios físicos (SIQUEIRA et al., 2017). O investimento em educação é uma estratégia essencial para o desenvolvimento de ações preventivas, os quais incentivam condições de vida mais saudáveis e promovem um *status* de qualidade à

¹ Doutora do Curso de Biotecnologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, camila.porto@penedo.ufal.br;

² Graduando pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, emeson.araujo.santos@email.com;

³ Graduada do Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, portoamanda13@email.com;

população (SIQUEIRA et al., 2017; LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018). No entanto, o grande desafio da medicina preventiva na promoção do bem-estar é a falta de implementação das legislações governamentais e de fiscalização em relação a inclusão de ações educativas em saúde nas instituições de ensino (OLIVEIRA et al., 2017; LOPES; NOGUEIRA; ROCHA, 2018).

Trabalhar a saúde preventiva desde a primeira infância é fundamental para a melhor efetividade na adoção de hábitos saudáveis (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020), dessa forma, as instituições de ensino devem elaborar ações que visem à promoção a saúde dos escolares, assim, proporcionando-os o pensamento crítico e tornando-os capaz de tomar as decisões de forma correta frente às problemáticas (MENDES; FERNANDEZ; SACARDO, 2016; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento oficial que normatiza e orienta as práticas pedagógicas da escola (BRASIL, 2020), logo se faz necessária a elaboração de normativas que orientem a execução de ações educacionais relacionadas a saúde na prevenção e promoção da qualidade de vida dos estudantes (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020). Além disso, é previsto em lei a autonomia e o dever de cada instituição em elaborar e executar sua própria proposta pedagógica, levando em consideração a particularidade e as demandas de sua instituição (ASHTON; MAH; RIVERS, 2019). O currículo escolar baseado em saúde, desenvolvimento e direitos humanos é uma alternativa para uma melhor integralização do sujeito com a instituição de ensino (SCHAUB; HENCK; BAKER, 2017). Além de que, o currículo deve ser especializado a partir do contexto da comunidade em que a escola está inserida (YOUNG, 2014; ASHTON; MAH; RIVERS, 2019).

Em 2019, foram reportados alguns problemas mundiais que afetam a saúde da população, entre eles: a ausência de atenção primária de saúde, por exemplo o atendimento ineficaz; e doenças crônicas, responsáveis por 70% das mortes mundialmente relatadas no ano de 2019 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2019). Dentre as doenças crônicas, as doenças cardiovasculares são uma das principais causas de morte, que ocorrem por alguns fatores de risco, como má alimentação, excesso de sódio, diabetes e sedentarismo (BRASIL, 2018a; BRASIL, 2018b). Estudos recentes apontam a relação da má alimentação nutricional, em alguns municípios do Estado de Alagoas, com a alta prevalência de obesidade e o surgimento das doenças cardiovasculares, isso sem adicionar as condições de saúde dos antecedentes familiares (FERREIRA et al., 2019; LIMA et al., 2020). As enfermidades cardiovasculares e seus

fatores de risco podem ser prevenidos ou retardados como na maioria das doenças, por meio de comportamento alimentar adequado e a prática do exercício físico (OPAS, 2017). Para tanto, essas pessoas devem ter acesso a informação correta para compreender a definição e aplicação da alimentação adequada no cotidiano e os tipos ideias de exercício físico a cada necessidade individual (ALBUQUERQUE et al., 2016; FERREIRA; NASCIMENTO; GENESTRA, 2017).

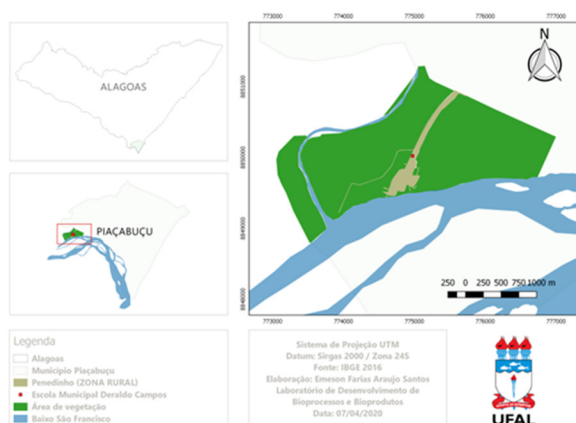
Apesar de haver estudos que afirmem a prevalência de doenças no Estado de Alagoas, não são reportadas medidas preventivas na primeira infância, como inclusão de ações educativas na promoção a saúde dessa população, principalmente a normatização de diretrizes oficiais nas instituições de ensino, para compreender melhor as causas da alta prevalência de doenças crônicas. Portanto, foi caracterizado esse Projeto Político Pedagógico para verificar se esta escola situada na zona rural do Estado de Alagoas promove a educação relacionada e adequada as normativas de saúde, bem como atualizar e adequar esse para garantir a promoção de saúde aos escolares e aos servidores da instituição.

METODOLOGIA

Área de estudo e aspectos éticos

O estudo foi realizado entre o mês de Agosto de 2019 e Abril de 2020, em uma escola municipal do Ensino Fundamental Anos Iniciais, localizado na zona rural, em uma comunidade ribeirinha do município de Piaçabuçu, Alagoas (figura 1). Esse trabalho foi baseado na pesquisa-ação, uma vez que teve por objetivo investigar e atualizar o projeto político-pedagógico da escola no contexto de educação em saúde (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Figura 1. Mapa de localização da comunidade (zona rural) e escola que foi executado a pesquisa. **Fonte:** Autor, 2020.



O PPP foi caracterizado como documento digital e escrito de arquivo público, disponibilizado pela gestão da escola alvo, assegurado pela Lei de Acesso à Informação Pública (LAI) (BRASIL, 2011). Na qual essa regulamenta a consulta de dados públicos para acesso aos cidadãos, assim fortalecendo o Estado Democrático (MINISTÉRIO DA DEFESA, 2020), uma vez que a instituição pública deve encarar esse momento tanto como um direito da sociedade ou como um elemento fundamental para a fiscalização do cumprimento de deveres (GUEDES, 2014).

De acordo com a Resolução 466/12 CNS-CONEP (Conselho Nacional de Saúde / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), esse trabalho não se enquadra nas exigências de aplicação ao Comitê de Ética em Pesquisa, visto que envolve apenas dados de acesso público, além de irrestrito (UFAL, 2020).

Coleta e análise dos dados do PPP

Foram adotados os princípios de Mallmann (2015) para a construção de estratégias de registro de informações (dados) e para a análise e interpretação analítica das informações obtidas do PPP da escola já mencionada (MALLMANN, 2015). Foram elaborados alguns parâmetros estratégicos para a coleta de dados, como mostra o (Tabela 1).

Tabela 1. Questões norteadoras para a análise do Projeto Político-Pedagógico para Ação de Extensão “Educação em Saúde (2019)”.

Áreas de Operacionalização:

Qual o ano de construção e/ou atualização do Projeto Político-Pedagógico da escola?

O documento foi aplicado à realidade local?

O documento faz menção sobre saúde na escola?

A gestão democrática está presente no projeto?

O corpo do documento contempla a interdisciplinaridade no contexto de educação em saúde quer de forma generalista e/ou específica?

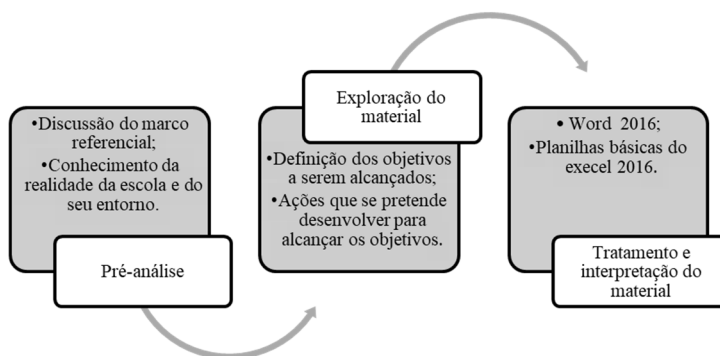
O Projeto Político-Pedagógico orienta sobre práticas educativas na prevenção as doenças que tem na comunidade que a escola está inserida?

O Projeto Político-Pedagógico orienta e/ou apresenta indicações sobre temas estratégicos de doenças para a implantação de normativas para promoção a saúde da comunidade escolar?

Fonte: Mallmann, 2015 (Com adaptações).

O conteúdo extraído do Projeto Político-Pedagógico foi analisado conforme as orientações de Bardinn (2011), seguindo três etapas básicas (Gráfico 1). Em consonância, com os princípios fundamentais do projeto político-pedagógico (GADOTTI, 2016).

Imagem 1. Fluxograma das etapas de extração dos dados do projeto político-pedagógico.



Fonte: Bardinn, 2011 (Com adaptações pelos autores de acordo com os princípios básico do PPP GADOTTI, 2016).

Configura-se a pré-análise como uma etapa de leitura flutuante e repetitiva do corpo textual, para a familiarização com o mesmo. Observando o período de construção e elaboração do PPP, identificar quem e como foi construído, além de saber se está regulamentado com a realidade local. No segundo passo, houve um tratamento de leitura mais denso, examinando o corpo do texto na busca por normativas e sugestões de plano de ação na perspectiva de educação em saúde, como práticas de ensino-aprendizagem, inserção de aulas práticas esportivas e ações de leitura e alfabetização científicas. E, para as análises, foram utilizados o software Word e Excel (2016) para organizar os dados.

Estratégia metodológica para atualização do PPP:

Para a elaboração de normativas no contexto de saúde na escola foram seguidos sete princípios fundamentais para um PPP democrático e autônomo como mostra no *Tabela 2.* (STURMER, 2018).

Tabela 2. Orientações para construção/atualização do Projeto Político-Pedagógico.

Princípios de Operacionalização:

1§ Fundamentar-se numa concepção de planejamento;

2§ Levar em conta que a preocupação maior da escola é o melhor atendimento ao aluno;

3§ Partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares;

4§ Ser considerado como um processo sempre inconcluso, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua concretização;

5§ Proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola;

6§ Ser elaborado em termos de médio e longo prazo;

7§ Garantir a avaliação periódica da ação planejada para redimensionamento das propostas.

Princípios Teórico-Methodológicos:

1§ No desenvolvimento de uma consciência crítica;

2§ No envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola;

3§ Na participação e na cooperação das várias esferas de governo;

4§ Na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Fonte: Padilha (2014)

Sabendo-se da importância dos princípios teórico-metodológicos (STURMER, 2018), participaram da elaboração de normativas para atualização do PPP servidores públicos da escola, os alunos e os pais, além de alguns servidores da Unidade Básica de Saúde (UBS) localizado na comunidade local, como enfermeiro, técnico de enfermagem e agentes de saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aspectos gerais do Projeto Político-Pedagógico

O projeto político-pedagógico teve a última alteração em novembro de 2017, no entanto, não houve uma atualização nos objetivos e ações da instituição desde 2015 *tabela 3*. Quanto aos princípios teórico-metodológicos de elaboração do documento *tabela 2*, nota-se que o PPP não teve uma participação democrática, como é previsto na legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, art.3, VIII), uma vez que não houve cooperação de alguns atores importantes para um PPP democrático e autônomo. Evidenciou-se, somente, uma construção embasada na administração técnica, com a atuação de alguns servidores da instituição sob a supervisão da secretaria de educação. Na elaboração do PPP houve

apenas a participação de três pais, no qual somente contribuíram para narração da realidade da comunidade, quanto a outros atores importantes da comunidade, não houve a participação na elaboração do PPP.

A escola possui uma gestão designada pelo gestor municipal, uma concepção tradicional e não democrática. Há pouca interação com os pais dos alunos para a tomada de decisões, visto que, além da ausência dos pais, não se tem associação de um colegiado para contribuir ao desenvolvimento da instituição. O que se torna uma infelicidade, pois deve ser objetivo da escola articular-se com as famílias dos alunos e a comunidade escolar buscando uma integração com a sociedade dessa escola, como é colocado na nossa legislação (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, art.12, VI).

A gestão do professor, do coordenador e da direção da escola foi atribuída a uma gestão autônoma. Evidenciou-se um poder de participação na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, além de elaborar o seu planejamento de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Unidade e Ensino, propiciando aquisição do conhecimento científico, erudito e universal, respeitando os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social do educando. O projeto político-pedagógico atribui ao professor uma função além das práticas pedagógicas em sala de aula. Concede participação nas decisões que envolvem questões da própria instituição de ensino.

Tabela 3. Fragmentos de Evidências e Características do Projeto Político-Pedagógico.

Área de estudo	Evidências	Principais Características
Última Atualização	Atualizado em novembro de 2017.	<i>A última atualização foi em 2017, devido à mudança de servidores públicos. Acrescentando os novos servidores. No entanto, as outras partes que contemplam o PPP teve sua última atualização em 2015.</i>
Gestão Autônoma	Sem evidencias: Busca por palavras-chave: <ul style="list-style-type: none"> • Gestão autônoma (SIM); • Autonomia do professor (SIM); • Autonomia da direção (SIM); 	<i>Foi evidenciado no projeto político-pedagógico questões referente ao processo de gestão autônoma da comunidade escolar.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia financeira (<i>SIM</i>). 	
Gestão Democrática	<ul style="list-style-type: none"> • A escola não tem a prática de trabalhar com o colegiado e sim com o conselho escolar. • Ainda em relação à parceria escola/família, não existe, pois não há associação de pais. A participação da família se dá porém de forma passiva. • É composta pela Diretora designados em ato próprio pelo Gestor Municipal. 	<p><i>Apesar de haver a colaboração de alguns servidores para construção e tomada de decisão das necessidades da escola, ainda não há uma gestão democrática de fato. Pois, segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01 deve haver a parceria entre os servidores da instituição, alunos, pais e participação da comunidade local tanto para construção do PPP quanto para tomada de decisão.</i></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

De acordo com a *tabela 4*, o marco referencial mostra uma dificuldade em encontrar informações oficiais que descrevam os aspectos históricos, geográficos e culturais da região onde a escola está inserida, quer seja em escala municipal, quer seja em escala comunitária. Diante disso, para escrever o marco referencial, a escola obteve cooperação de três moradores na comunidade local para relatar situações referentes à região. Em relação à realidade estrutural da escola, foi possível compreender que, apesar de haver compartimentos importantes para uma promoção à educação pensada na tecnologia e saúde na escola, algumas salas e prédios não estão em uso, como a sala de informática e a quadra poliesportiva.

Na análise situacional da comunidade que a escola está inserida, nota-se uma região com vulnerabilidade social, uma vez que existe falta de emprego, drogas, prostituição, ausência de uma infraestrutura básica e pouca perspectiva de um futuro melhor. E, por isso, é dever da escola agir e buscar criar um ambiente seguro para seus alunos, adotando estratégias de enfrentamento às drogas e incentivo à saúde (LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, art.12, XI).

Tabela 4. Análise introdutória do Projeto Político-Pedagógico.

ÁREA DE ESTUDO	TEORIA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Marco Referencial	A escola está situada na zona rural da cidade de Piaçabuçu/Alagoas, uma comunidade ribeirinha com a economia da pesca e agricultura. Não existem registros históricos oficiais, dessa forma não há precisão quanto ao ano de sua fundação.	<i>Apesar da ausência de documentos oficiais que retratem sobre a realidade da comunidade, a escola buscou três moradores para ajudarem a escrever o marco referencial.</i>
Realidade da Escola	A escola possui seis (06) salas de aula, um (01) pátio recreativo, uma (01) secretaria, quatro (04) banheiros, sendo um WC masculino, um WC feminino, um para crianças portadoras de deficiência e um para o corpo docente, uma (01) cozinha, uma (01) dispensa, uma (01) sala de informática e uma (01) quadra poliesportiva.	<i>É uma escola com uma estrutura que atende aos critérios básicos de promoção a educação. Vale lembrar que, apesar de haver uma sala de informática e uma quadra poliesportiva, a escola não utiliza como suporte de promoção a uma educação pensada na ciência, tecnologia e saúde na escola.</i>
Contexto problemático da Comunidade Local	Os principais problemas que o afligem são o desemprego; a falta de infraestrutura básica, gerando poucas perspectivas aos jovens em idade produtiva; drogas; e prostituição, que também são problemas existentes entre a juventude.	<i>Nota-se que a escola está situada em uma comunidade que exige estratégias de promoção a um estilo de vida com qualidade e perspectiva de um futuro melhor.</i>
Contexto problemático da Comunidade Local	Os principais problemas que o afligem são o desemprego; a falta de infraestrutura básica, gerando poucas perspectivas aos jovens em idade produtiva; drogas; e prostituição, que também são problemas existentes entre a juventude.	<i>Nota-se que a escola está situada em uma comunidade que exige estratégias de promoção a um estilo de vida com qualidade e perspectiva de um futuro melhor.</i>

Fonte: Autor (2020)

Exploração do Projeto Político-Pedagógico e análise de dados:

A tabela 5 mostra o projeto político-pedagógico quanto aos objetivos e ações a serem executadas pela instituição. Nos objetivos, notou-se uma abordagem teórica construtivista sócia interacionista, caracterizando o estudante como ser social em um contínuo processo de aprendizagem, que é intensamente influenciado pela interação. E,

para esse objetivo, as ações foram descritas de forma geral, deixando aberta a interpretação do leitor e/ou executor das referidas ações.

Tabela 5. Descrição dos objetivos e ações a serem desenvolvidas pela escola de acordo com o Projeto Político-Pedagógico.

ÁREA DE ESTUDO	TEORIA
Objetivos a serem alcançados	<i>Consolidar os principais norteadores da instituição e os fundamentos que direcionam os que nela trabalham, cuidando e educando numa abordagem construtivista e sócia interacionistas, entendendo a criança como ser humano integral, interagindo intensamente com o seu meio social e em constante crescimento e desenvolvimento.</i>
Ações a serem desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">✚ Estimular o desenvolvimento da criança, respeitando seu nível de maturação;✚ Procurar ajudar a criança a construir o seu conhecimento, trabalhando os aspectos cognitivo, afetivo, perceptivo, motor e social;✚ Contribuir para que sua interação e convivência na sociedade sejam marcadas pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito;✚ Desenvolver a linguagem não verbal;✚ Descobrir e desenvolver o cargo utilizado como meio de comunicação e expressão;✚ Desenvolver a coordenação visa-motora a motora ampla e a motora fina.

Fonte: Autor (2020).

De acordo com a *tabela 5* o projeto político-pedagógico descreveu um objetivo construtivista sócio interacionista, estimulando o desenvolvimento marcado pela convivência, aspectos afetivos, motores e sociais. No entanto, quanto aos aspectos de promoção à saúde da criança, a *tabela 6* demonstra que não houve uma preocupação explícita e direta em proporcionar uma educação em saúde na instituição, o que é um transtorno no processo educacional dos infantis, visto que existem políticas públicas no Brasil de apoio e incentivo a uma educação voltada para o ensino à saúde.

Levando em consideração uma comunidade com problemas relacionados às drogas, prostituição e falta de saneamento básico (*tabela 4*), era para ser descrito no

documento práticas pedagógicas que trabalhassem aspectos de promoção à saúde. A *tabela 6* demonstra que o termo “saúde” não foi citado no documento, o que dá a entender a ausência dessa área nas ações a serem executadas, descritas na *tabela 5*.

Tabela 6.

QUESTÃO INVESTIGATIVA	PRESENTE / AUSENTE / INCOMPATÍVEL
Aplicação à realidade local:	<i>Incompatível</i>
Menção sobre saúde na escola:	<i>Ausente</i>
Interdisciplinaridade no contexto de educação em saúde:	<i>Ausente</i>
Orientação sobre práticas educativas na prevenção as doenças que tem na comunidade que a escola está inserida:	<i>Ausente</i>
Indicações sobre temas estratégicos de doenças para a implantação de normativas para promoção a saúde da comunidade escolar:	<i>Ausente</i>

Fonte: Autor (2020).

Propostas de ações/metasp para educação em saúde:

Com auxílio da comunidade escolar, pais, alunos e outros atores na comunidade local foram descritos no projeto político-pedagógico alguns objetivos e metas para promoção a saúde dos estudantes e servidores da instituição de ensino. Conforme a *tabela 7*, foi inserido no objetivo geral a proposta de ações educativas em saúde, desenvolvimento sustentável e direitos humanos, consolidando um PPP voltado a contribuir com a resolução de problemas da comunidade local. No uso do letramento e alfabetização, aderiu-se a prática da concepção científica, utilizando do contexto de educação e saúde como ferramenta de ensino. Além da promoção a saúde dos estudantes, também foi agregada ações voltadas à saúde dos servidores da instituição.

Tabela 7. Normatização de objetivos no Projeto Político-Pedagógico.

Objetivo geral:

- Consolidar os princípios norteadores da instituição e os fundamentos que direcionam os que nela trabalham, tais como: saúde, desenvolvimento sustentável e direitos humanos; cuidando e educando numa abordagem construtivista e sócia interacionista, entendendo a criança como ser humano integral, interagindo intensamente com o seu meio social e em constante crescimento e desenvolvimento.
-

Objetivos específicos:

- Contribuir para o desenvolvimento do estudante no contexto de promoção à saúde;
 - Estimular o pensamento crítico quanto às problemáticas globais e locais sobre saúde e educação, por meio do letramento e alfabetização científica;
 - Buscar atividades que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem em saúde;
 - Desenvolver a linguagem verbal e não verbal no contexto de educação em saúde.
-

Fonte: PPP (2020)

Com o objetivo de promover a saúde dos escolares, pais e servidores da instituição, foram normatizadas algumas metas no projeto político-pedagógico. De acordo com a tabela 8, a escola inseriu ações esportivas como futebol, formando times e campeonatos, uma forma de promover a saúde por meio do esporte, com a maior integração dos alunos na escola por meio da motivação. Quanto ao processo de letramento e alfabetização científica, a escola incluiu como meta a oferta de formação continuada para capacitar os professores. Como consequência das formações continuadas, os professores promoverão encontros pedagógicos no contexto de educação em saúde da comunidade escolar, por meio de palestras e oficinas, uma vez que um dos princípios previstos pela lei para a gestão do ensino público na educação básica é a participação conjunta dos profissionais do instituto e da comunidade escolar*.

Com a necessidade de garantir uma qualidade de vida melhor aos servidores e pais dos alunos, a escola adotou medidas esportivas de promoção da saúde desses, aderindo aulas de atividade e exercício físicos.

Tabela 8. Normatização das metas no Projeto Político-Pedagógico.

Inclusão de esportes, como exemplo: formação de times de futebol;
Encontros pedagógicos no contexto de alfabetização e letramento científico na promoção à saúde dos escolares;
Oficinas e palestras de questões referentes à saúde da comunidade escolar;
Oferta de formação continuada para os professores sobre educação em saúde na escola;
Oferta de atividade física para todos os servidores da instituição, os pais dos alunos e moradores da comunidade local.

Fonte: PPP (2020).

Projeto Político-Pedagógico e Realidade Comunitária:

Nos sistemas educacionais, o projeto político-pedagógico é um documento oficial que permite compreender os objetivos da escola além de orientar ações pedagógicas (ASHTON; MAH; RIVERS, 2019). No entanto, o PPP é muito mais que um documento escrito, é um “fato social” que carrega traços da crença e cultura de quem o elaborou (YOUNG, 2014). Na análise da tabela 4 pode-se notar que o documento curricular da escola possuía ausência de informações do marco referencial, justamente por essa ausência de atores importantes para construção do PPP, foi aderido um documento com poucos traços da realidade local.

Os objetivos e metas do projeto político-pedagógico da instituição de ensino não corresponderam com as reais necessidades educacionais da comunidade local, isso ocorre justamente pelo fato de que muitos documentos institucionais são elaborados de forma técnica e generalista (FURTADO; MARCO, 2017). A realidade da comunidade local está caracterizada por uma incidência a enfermidades, principalmente as doenças cardiovasculares (SANTOS; PORTO, 2020), no entanto, o PPP quando analisado não correspondeu ao seu potencial de transformação social para melhorar a qualidade de vida dos estudantes e afins, por meio de educação em saúde. Evidenciou-se então que o projeto político-pedagógico no contexto do marco referencial não problematizou de forma a promover a saúde de toda comunidade escolar, pelo contrário, estabeleceu uma

série de práticas pedagógicas com abordagem generalista e sem especificidade da comunidade local.

Para Veiga, o PPP é considerado um projeto político porque está ligado a um compromisso social com a comunidade que a escola está inserida e essa dimensão só se cumpre quando realizada em sua prática (VEIGA, 1997). Logo, quando a concepção política é omitida do projeto político-pedagógico, o documento se transforma em uma escrita técnica, uma vez que restringe o compromisso político e conseqüentemente uma ausência de posição para solucionar os conflitos existentes quer na escola, quer na comunidade local (VASCONCELOS, 2008).

Diante desse contexto, a ausência do posicionamento quanto às problemáticas de educação em saúde na escola acarretou a carência de normatização de práticas pedagógicas que incentivem a prevenção e promoção de saúde aos escolares e servidores da instituição. Isto porque cada escola abrange uma realidade diferente, logo é necessário um projeto político específico para cada realidade escolar (BOAS, 2005). Além disso, não parece ter ocorrido busca em relação a um possível auxílio governamental; existe o Programa Saúde na Escola, implementado no ano de 2007, que tem como finalidade a formação dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, inclusive, um dos objetivos escrito em lei é o enfrentamento de vulnerabilidades que comprometam o desenvolvimento educacional, que, nesse caso, é uma comunidade com casos de drogas e prostituição. Todos os municípios estão aptos à adesão do programa, o qual apresenta até incentivo financeiro para a implementação, portanto, é possível observar o quão benéfico à busca de uma política auxiliar como essa seria para toda a comunidade escolar.

Necessidade de uma reestruturação curricular:

Devido à ausência do posicionamento político quanto à promoção a saúde dos escolares e servidores públicos da instituição, foi necessária a normatização de novos objetivos e metas que garantissem ações pedagógicas no contexto de saúde na escola. Estudos recentes afirmam que a região local no qual a escola está inserida tem uma incidência tanto de fatores de risco quanto das doenças cardiovasculares, como: hipertensão, diabetes mellitus, tabagismo, álcool, sedentarismo e ausência de alimentação rica em nutrientes funcionais (FERREIRA et al., 2019; SANTOS; PORTO, 2020; LIMA et al., 2020). Nesse cenário, órgãos oficiais da área médica orientam

práticas educativas como ferramenta eficaz na prevenção, promoção e/ou retardamento das complicações da enfermidade (SÁ et al., 2016; MENDES; FERNANDEZ; SACARDO, 2016; OLIVEIRA et al., 2017). Com base nisso, o PPP normatizou a prática de atividades e exercícios físicos para os escolares, pais, moradores da comunidade e servidores da instituição.

Não só o uso de medicamentos, mas a prática do exercício físico tem demonstrado uma importante ferramenta ao tratamento de doenças cardiovasculares e seus fatores de risco, exemplos disso são diabetes mellitus, obesidade e hipertensão (ROHDE et al., 2018; GOMES; PAGAN; OKOSHI, 2019; MARTINS-SANTOS et al., 2020). Atualmente, as doenças cardiovasculares têm sido classificadas como uma das principais causas de morte em todo globo (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2019). Quanto às formas de tratamento com o uso do exercício físico, a prática regular implica em uma preconização as doenças cardiovasculares e alguns benefícios como melhora na composição corporal, melhor desempenho dos agentes antioxidantes do corpo, resistência à insulina e melhor qualidade de vida (PAGAN, 2015; GOMES et al., 2016; GHORBANZADEH et al., 2017; WINTER et al., 2018; NADERI et al., 2019; REYES et al., 2019).

Nesse sentido, foi normatizada a formação do time de futebol para os estudantes, com treinos semanais e torneios a cada semestre. Quanto à promoção de saúde aos pais, moradores da comunidade local e servidores da instituição foi objetivada a prática do *zumba* uma vez por semana, esses exercícios aeróbicos são importantes para redução da resistência vascular e conseqüentemente diminuição da pressão arterial (GOMES et al., 2017; LEMOS et al., 2018).

Na promoção a saúde é necessária à inserção da teoria e prática para melhor efetividade. A alfabetização e letramento científico não são práticas pedagógicas limitadas por determinados conteúdos, mas um procedimento pedagógico caracterizado pela formação de pensamentos e atitudes, atributos fundamentais para formação cidadã (SANTOS, 2006; SASSERON, 2015; SASSERON; CARVALHO, 2018). Com isso, além de inclusão das práticas esportivas, foram integradas ações pedagógicas de promoção à alfabetização e ao letramento científico como estratégia de fomentar um pensamento crítico dos estudantes quanto às implicações de uma busca a saúde de qualidade.

A alfabetização e letramento científico normatizaram-se por meio de encontros quinzenais, um exemplo de uma ação proposta foi o teatro com contos e causos sobre

histórias com alusões a exemplos de prevenção as doenças, além dos processos de alfabetização tradicionais com o uso leitura e escrita. Nesses aspectos, a didática é essencial para uma integralização e melhor efetividade dos objetivos, esse trabalho incentiva os alunos a lerem e escreverem melhor, uma vez que a proposta da prática pedagógica exige leitura e escrita dos alunos. Uma prática de produção e leitura de textos desperta criatividade e melhora a gramática linguística, sendo uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (OLIVEIRA, 2016).

Integralização do aluno e promoção à saúde:

A elaboração do projeto político-pedagógico contextualizado na saúde, desenvolvimento e direitos humanos faz que com o aluno seja mais participativo no processo de ensino-aprendizagem, acarretando em um melhor desempenho acadêmico (SCHAUB; HENCK; BAKER, 2017). Nesse aspecto, a integralização das ações esportivas na instituição desenvolveu um papel importante na socialização entre os estudantes e servidores públicos, além de melhorar o rendimento escolar, pois, para participarem das atividades esportivas, foi exigido dos alunos um compromisso maior com as atividades de sala de aula.

Na produção de escrita, as crianças aprimoram a oralidade antes da própria escrita, uma vez que instiga do aluno “o que dizer” (CALKINS, 1989). Logo, os estudantes constroem uma narrativa que podem incorporar com as experiências vividas e escutadas. Nas práticas de letramento e alfabetização, os alunos puderam vivenciar a socialização por meio da troca de conhecimento e experiência, uma vez que todo indivíduo é dotado de experiências, conseqüentemente adquirindo conhecimento (MOREIRA et al., 2017). Essa prática favoreceu uma melhor integralização dos alunos na escola, pois os servidores públicos da instituição puderam perceber o que os alunos já sabiam e os quais não sabiam para melhor planejamento pedagógico de ensino.

Por fim, a normatização do zumba como prática esportiva com os pais dos alunos, moradores locais e servidores da instituição puderam promover melhor parceria entre a instituição, pais e comunidade em geral, efetivando um projeto político-pedagógico autônomo e democrático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A normatização de ações pedagógicas no contexto de saúde na escola no Projeto Político-Pedagógico favoreceu melhor integralização dos estudantes com a instituição de ensino para uma promoção a saúde, além proporcionar melhor parceria entre a comunidade e a instituição. O referido trabalho pode implicar na construção de um projeto politizado, voltado as reais necessidades da comunidade local, fortalecendo um PPP autônomo e democrático.

Portanto, é necessário que haja além de normativas que assegurem um PPP no contexto de saúde na escola para promoção a saúde, diretrizes governamentais que possam investigar e avaliar se realmente estão colocando os objetivos e metas em prática. Além disso, a participação dos pais e moradores em geral da comunidade é importante para a elaboração do PPP voltado as necessidades do entorno.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, O. M. R.; CAMPOS, H. M.; ALVES, C. S.; MARTINS, A. M. Percepções de estudantes e educadores sobre alimentação adequada e saudável: Diálogos com a promoção da saúde. **Revista eixo**, 5(3), 71-81, 2016.

ASHTON, E. J.; MAH, K. W.; RIVERS, P. L. Spatialising the curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, 1-18, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** 4ªed. Lisboa: Edições, v. 70, p. 1977, 2011.

BOAS, B. M. F. V. **O projeto político-pedagógico e a avaliação**. In.: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G (Orgs). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 8.ed. Campinas, Papirus, 179-198, 2005. BRASIL. Lei n 12.527 de 18 de novembro de 2011.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Sobre a Vigilância de DCNT (2018a). Acessar em: <https://www.saude.gov.br/artigos/43036-sobre-a-vigilancia-de-dcnt>. Último acesso em: 17/02/2020.

BRASIL - **LDBE** - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Acessa em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694640/artigo-12-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>: último acesso em:14/01/2020.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Nota informática (2018b). Acessar em:<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/novembro/23/Nota-informativan-final.pdf>. Último acesso em: 26/03/2020.

CALKINS, L. M. A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1989.

FERREIRA, N.; NASCIMENTO, M.; GENESTRA, M. Promoção da saúde com ênfase na atividade física e alimentação saudável. **Cadernos UniFOA**, 4(1 (Esp.)), 91-96., 2017.

- FERREIRA, R. C.; VASCONCELOS, S. M. L.; SANTOS, E. A. D.; PADILHA, B. M. Evaluation of consumption of food and predictors of cardiovascular risk in hypertensive protectors of the State of Alagoas, **Brazil. Ciencia & saude coletiva**, 24, 2419-2430, 2019.
- FURTADO, V. Q.; MARCO, A. O Projeto Político Pedagógico e as normas complementares para a rede de ensino na Educação Infantil. **Olhares & Trilhas**, 21.3: 379-394, 2019.
- GADOTTI, M. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Diretoria de Capacitação de Recursos Humanos PROCAD–Projeto de Capacitação de Dirigentes Fase Escola Sagarana. **Acervo Moacir Gadotti**, 2016.
- GHORBANZADEH, V.; MOHAMMADI, M.; DARIUSHNEJAD, H.; ABHARI, A.; CHODANAI, L.; MOHADDES, G. Cardioprotective effect of crocin combined with voluntary exercise in rat: Role of Mir-126 and Mir-210 in heart angiogenesis. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, 109(1):54-62, 2017.
- GOMES, M. F. P.; BORGES, M. E.; ROSSI, V. D. A.; MOURA, E. D. O. C. D.; MEDEIROS, A. The effect of physical resistance training on baroreflex sensitivity of hypertensive rats. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, 108(6):539-45, 2017.
- GOMES, M. J.; MARTINEZ, P. F.; CAMPOS, D. H. S.; PAGAN, L. V.; BONOMO, C.; LIMA, A. R.; Garcia, C. M. Beneficial effects of physical exercise on functional capacity and skeletal muscle oxidative stress in rats with aortic stenosis-induced heart failure. **Oxid Med Cell Longev**, 8, 695-716, 2016.
- GOMES, M. J.; MARTINEZ, P. F.; PAGAN, L. U.; DAMATTO, R. L.; CEZAR, M. D. M.; LIMA, A. R.; OKOSHI, M. P.. Skeletal muscle aging: Influence of oxidative stress and physical exercise. **Oncotarget**, 8(12):1235-45, 2017.
- GOMES, M. J.; PAGAN, L. U.; OKOSHI, M. P. Tratamento Não Medicamentoso das Doenças Cardiovasculares! Importância do Exercício Físico. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, 113.1: 9-10, 2019.
- GUEDES, R. M. O profissional da informação frente à lei de acesso à informação pública: condutas possíveis. **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 28, n. 2, p. 59-72, 2014.
- LEMO, M. P.; MOTA G. R. D.; MAROCOLO, M.; MOURA, E. O. C; MEDEIROS, A. Exercise training attenuates sympathetic activity and improves morphometry of splenic arterioles in spontaneously hipertensive rats. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, 110(3):263-9, 2018.
- LIMA, R. B.; FERREIRA, H. S.; CAVALCANTE, A. L.; SANTOS, L. G. M.; VIEIRA, R. C. S.; ASSUNÇÃO, M. L. Coverage and educational actions related to the national vitamin A supplementation program: a study in children from the state of Alagoas. **Jornal de Pediatria (Versão em Português)**, 96(2), 184-192, 2020.
- LOPES, I. E.; NOGUEIRA, J. A. D.; ROCHA, D. G. Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. **Saúde em Debate**, 42(118):773–89,2018.
- MALLMANN, E. M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 76-98, 2015.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1990. _.
Anuário Telecom, 2010.

MARTINS-SANTOS, C. F. et al. O exercício físico como tratamento e prevenção de doenças cardiovasculares. **JIM-Jornal de Investigação Médica**, 1.1: 26-33, 2020.

MD – **Ministério da Defesa. Sobre a Lei de Acesso à Informação**. Acessar em: <https://www.defesa.gov.br/sobre-lei-de-acesso-a-informacao>. Último acesso em:04/04/2020.

MENDES, R.; FERNANDEZ, J. C. A.; SACARDO, D. P. Promoção da saúde e participação: abordagens e indagações. **Saúde em Debate**, 40(108):190–203, 2016.

Ministério da Saúde - **Carderno de Atenção Básica. SAÚDE DA CRIANÇA: CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO**. Acessar em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento_1ed.pdf. Último acesso em: 25/02/2020.

MOREIRA, R. P. D. S.; PIRES, C. M. D. S. A GEOGRAFIA DO COTIDIANO E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO. **In Anais do Congresso Internacional de Educação e Geotecnologias-CINTERGEO**, 1, 73-74, 2017.

NADERI, R.; MOHADDES, G.; MOHAMMADI, M.; ALIHEMMATI, A.; KHAMANEH, A.; GHYASI R, R.; GHAZNAVI, R. The effect of garlic and voluntary exercise on cardiac angiogenesis in diabetes: The role of Mir-126 and Mir-210. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, 112(2):154-62, 2019.

OLIVEIRA, A. R. C.; SANTOS, A. L. B.; AGUIAR, J. B.; FRANCHI, K. M. B.; JUNIOR, J. A. Atividade Física e Promoção da saúde na escola: coletânea de estudos, **Editora da Universidade Estadual do Ceará**, 424-434, 2017.

OLIVEIRA, E. C. Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas. **Editora da Universidade Estadual de Londrina**, 2º edição, 2016.

OMS — **Organização Mundial da Saúde**. Ten threats to global health in 2019. Acessa em: <https://www.who.int/news-room/feature-stories/ten-threats-to-global-health-in-2019>. Último acesso em: 12/11/2019.

OPAS – **Organização Pan-Americana da Saúde**. Doenças cardiovasculares. Acessa em:https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5253:doencas-cardiovasculares&Itemid=1096: último acesso em:04/03/2020.

PAGAN, L. U.; DAMATTO, R. L.; CEZAR, M. D.; LIMA, A. R.; BONOMO, C.; CAMPOS, D. H.; ROSA, C. M. Long-term low intensity physical exercise attenuates heart failure development in aging spontaneously hypertensive rats. **Cell Physiol Biochem**. 36(1):61-74, 2015.

BRASIL —**Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12527.htm. Acesso em: 15 de Jun, 2020.

REYES, D. R. A.; GOMES, M. J.; ROSA, C. M.; PAGAN, L. U.; ZANATI, S. G.; DAMATTO, R. L.; LIMA, A. R.. Exercise during transition from compensated left ventricular hypertrophy to heart failure in aortic stenosis rats. **J Cell Mol Med**, 23(2):1235-45, 2019.

ROHDE, L. E. P.; MONTERA, M. W.; BOCCHI, E. A.; COLANFRANCESCHI, A. S.; FREITAS, A.; FRRAZ, A. S. Diretriz brasileira de insuficiência cardíaca crônica e aguda. **Arquivo Brasileiro de Cardiologia**, 111(3):436-539, 2018.

SÁ, G. B. A. R.; DORNELLES, G. C.; CRUZ, K. G.; AMORIM, R. C. A.; ANDRADE, S. S. C. A.; OLIVEIRA, T. P.; SOUZA, M. D. F. M. D. O Programa Academia da Saúde como estratégia de promoção da saúde e modos de vida saudáveis: Cenário nacional de implementação. **Ciência e Saúde Coletiva**, 21(6):1849–60, 2016.

SANTOS, E. F. A.; PORTO, C. S. Perfil epidemiológico, percepção de doenças cardiovasculares e fatores de risco em duas comunidades quilombolas no estado de alagoas. In: Giselle Medeiros da Costa One; Maria Luiza Souto Porto. (Org.). SAÚDE a serviço da vida 2. (Org.). **Instituto Medeiros de Educação Avançada - IMEA**, 2020, v. 2, p. 982-1004, 2020.

SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; MÓL, G.S; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A. Formação de professores: uma proposta de pesquisa a partir da reflexão sobre a prática docente. **Ensaio-Pesquisa em Educação em Ciências**. V.8, n.1, 2006.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v13(3), p.333-352, 2008.

SASSERON, L. H. **Alfabetização Científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre Ciência da natureza e escola**. Ensaio: Belo Horizonte, v.17, n. especial, p.49-67, 2015.

STÜRMER, A. B. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, 9(26), 354-359, 2018. UFAL – Universidade Federal de Alagoas. Legislação. Acessar em:< <https://ufal.br/ufal/pesquisa-e-inovacao/etica/pesquisa/legislacao>>. Último acesso em: 07/04/2020.

SCHAUB, M.; HENCK, A.; BAKER, D. P. A "criança inteira" globalizada: entendimentos culturais de crianças e infância na política multilateral de desenvolvimento da ajuda, 1946-2010 . **Comparative Education Review** , 61, 298 – 326, 2017.

SIQUEIRA, S. M. C.; JESUS, V. S.; SANTOS, E. N. B.; WHITAKER, M. C. O.; SOUSA, B. V. N.; Camargo CL de. Extension activities, health promotion and sustainable development: the experience of a nursing research group. Esc Anna Nery - **Revista de Enfermagem**, 21(1), 2017.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In.: VEIGA, I.P.A.(Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, p.11-36, 1997.

WINTER, S. C. N.; MACEDO, R. M.; FRANCISCO, J. C.; SANTOS, P. C.; LOPES, A. P. S.; MEIRA, L. F.; GUARITA-SOUZA, L. C.. Impact of a high-intensity training on ventricular function in rats after acute myocardial infarction. **Arquivo Brasileiro Cardiologia**, 110(4):373-80, 2018.

YOUNG, M. What is a curriculum and what can it do?. **Curriculum Journal**, 25(1), 7-13, 2014.

O PRINCÍPIO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR NO PIAUÍ (1845-1946): MENSAGENS GOVERNAMENTAIS, LEIS, DECRETOS E RELATÓRIOS DA EDUCAÇÃO

Camila Oliveira Neves ¹

RESUMO:

O presente estudo pretende discutir sobre o princípio da obrigatoriedade escolar no Piauí no período de 1845 a 1946 a partir dos documentos produzidos pelo Poder Legislativo de natureza técnica: as Mensagens Governamentais, Relatórios da Educação e legislação educacional. Os objetivos dizem respeito ainda a identificar e descrever os termos, idade estabelecida e penalidades previstas quanto ao descumprimento. Esta pesquisa encontra-se no campo da História Cultural, com análise documental pela possibilidade do uso de fontes diversificadas. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos foi realizado levantamento bibliográfico buscando-se amparar na fundamentação teórica de alguns autores, como: Reis (2009), Mendes (2012), Lopes (2013), Carvalho (2016), entre outros. Como também levantamento e organização das fontes objetivadas no Arquivo Público do Estado do Piauí 'Casa Anísio Brito'. O princípio da obrigatoriedade escolar representou um processo de ampliação da escola e da escolarização dos indivíduos. Nas fontes é explícita a ideia, e firmada em termos legais, que a elevação do nível da instrução só teria a devida ascensão com a aplicação de uma medida repressiva: o princípio da obrigatoriedade escolar. Este, entre outros pontos solucionaria o problema da baixa frequência e, por conseguinte a evasão escolar. No tocante aos termos em todos os anos mantiveram-se os critérios: responsabilidade de pais e responsáveis pela matrícula, fixação de idade mínima e máxima, pessoas isentas, distância da residência e a escola mais próxima e multa como punição. As fontes coletadas apontam que apenas em 1948 que tal princípio ganha total aplicação legal no estado.

Palavras-chave: Obrigatoriedade escolar, Ensino Primário, Piauí.

INTRODUÇÃO

A instrução primária é veementemente discutida por governadores e autoridades do Piauí nos documentos de natureza oficial. À escola não caberia mais somente à função de preparar gerações que saibam ler, escrever e contar, sua ação alargou-se tendo em vista a busca pela emancipação do indivíduo. Apesar da afirmação de tal importância a obrigatoriedade escolar no estado prevista em lei percorreu longa trajetória até se firmar como tal.

Os discursos dos governadores giravam em torno da emancipação política e autônoma de direitos como cidadão e defendiam a difusão do ensino alegando que “ si o povo não se

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí, Assessora Pedagógica dos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba-FAP, camilapeixes@hotmail.com

esclarece, se não lhe ensina a conhecer os seus direitos, se cada cidadão não sente o que elle vale, o que elle pode e o que elle deve – a democracia será uma grosseira ficção” (NOGUEIRA, 1901, p. 7). A educação neste sentido corresponderia a liberdade do povo.

Os discursos se acentuaram nos governos republicanos quando o voto passa a ser direito confiado a todos os cidadãos, logo a garantia do bom exercício deste direito dependeria da capacidade de cada eleitor. Segundo os governos um povo instruído educacionalmente vislumbraria certa liberdade. Portanto “a instrução pública deveria cumprir a missão de formar indivíduos esclarecidos, conscientes dos seus direitos e deveres” (ANDRADE, 2013, p.63). Logo, o princípio da obrigatoriedade passou a ser pauta nas legislações e demais documentos educacionais tendo em vista a difusão da instrução pública, sobretudo primária. A Mensagem Governamental de 1928 apontou como objetivo do mencionado nível de ensino seria formar futuros cidadãos possuidores de vantagem no ingresso nas “lutas” pela vida.

Neste sentido, o presente estudo pretende discutir sobre o princípio da obrigatoriedade escolar no Piauí no período de 1845 a 1946 a partir dos documentos produzidos pelo Poder Legislativo de natureza técnica: as Mensagens Governamentais, Relatórios da Educação e legislação educacional. Os objetivos dizem respeito ainda a identificar e descrever os termos, idade estabelecida e penalidades previstas quanto ao descumprimento. O interesse por este objeto remete a estudos anteriores que versaram sobre a expansão do ensino primário no estado apresentados em dissertação de mestrado.

Esta pesquisa encontra-se no campo da História Cultural, com análise documental pela possibilidade do uso de fontes diversificadas. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos foi realizado levantamento bibliográfico buscando-se amparar na fundamentação teórica de alguns autores, como: Reis (2009), Mendes (2012), Lopes (2013), Carvalho (2016), entre outros. Como também levantamento e organização das fontes objetivadas no Arquivo Público do Estado do Piauí ‘Casa Anísio Brito’.

É buscando e divulgando dados legais que possibilitem reflexão sobre aspectos históricos especialmente a nível primário, sobretudo de seu processo de expansão, que se espera contribuir para melhor compreensão da História da Educação no Piauí, bem como no Brasil.

METODOLOGIA

O estudo tem embasamento teórico-metodológico nos estudos sobre a Nova História Cultural. Tal vertente surge como recurso de atendimento às especificidades e peculiaridades dos acontecimentos. A Nova História, como afirma Lopes & Galvão (2001, p.13) “buscou

alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizadas tradicionalmente na pesquisa historiográfica”.

Os estudos regionais e locais também ganham promoção com os pressupostos da Nova História Cultural, como é o caso de algumas pesquisas no Piauí. Pesquisas de Ferro (1996)², Silva (2016)³, Pereira (2016)⁴ e Dias (2013)⁵ são exemplos de estudos sobre o ensino primário no estado que lançam mão de uma multiplicidade de fontes, e do modo como expandiram a utilização destas. Nesta acepção, além do contributo para com a História da Educação no estado sugerem pontos que ainda necessitam de esclarecimentos sobre citado nível de ensino, possibilitando que novas pesquisas sejam desenvolvidas na área, a exemplo desta.

Este estudo é de abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos de coleta de dados, pode ser inserido na pesquisa documental. Cellard (2012) a respeito do documento escrito refere-se a ele como uma fonte extremamente pertinente e única configurando-se como reconstrutor da memória sem provocar alterações nestas ou desfigurar os acontecimentos.

Para a análise documental foram considerados Relatórios da Educação, Mensagens Governamentais e legislações educacionais contidas no Arquivo Público do Estado do Piauí ‘Casa Anísio Brito’. A análise documental proposta por Cellard (2012, p. 295) é um método de coleta de dados, que entre outros pontos, elimina a eventualidade de qualquer influência dos acontecimentos expressos nos documentos, como por exemplo, a intervenção do pesquisador.

De acordo com o autor “o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social”. Discorre sobre procedimentos de avaliação dos documentos apresentando cinco considerações que devem ser tomadas perante o documento, a saber: o contexto, o autor e os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

O documento escrito, tido aqui como objeto, é uma fonte importante para todo pesquisador. Representa, em muitos casos, um dos vestígios mais encontrados pelos pesquisadores sobre comunidades mais remotas em diferentes épocas. “Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2012, p. 295).

² Ferro, Amparo Borges. Educação e Sociedade no Piauí Republicano, 1996.

³ Silva, Vilmara da. O ensino primário nos anos de 1930 a 1940: o currículo como fonte de renovação da instrução pública, 2016.

⁴ Pereira, Cleidiane de Carvalho. O ensino primário noturno nas reformas educacionais no Piauí (1871-1933), 2016.

⁵ Dias, Michelle Araújo. “Está em jogo uma questão social”: Intelectuais e a instrução no Piauí (1900-1930).

O documento é algo intencionalmente produzido, logo faz-se necessário não só uma investigação do objeto em si, mas totalizante. O autor e destinatários do documento devem ser considerados e inquiridos com o intuito de averiguar, por exemplo, os modos de expressão, interesses e motivos que levaram o autor à redação do documento:

Seja como for, o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social cultural, que propiciou a produção de um documento determinado. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc. Pela análise do contexto, o pesquisador se coloca em excelentes condições para compreender as particularidades da forma, da organização, e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos (CELLARD, 2012, p. 299-300).

É pertinente ressaltar que antes de pensar em interpretar um texto, neste caso os documentos, é necessário ter um conhecimento prévio sobre a identidade da pessoa que se expressa, dos motivos e interesses que o levaram a escrever. A este respeito Le Goff (1990, p.545) destaca:

O documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir. O documento é monumento, resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro determinada imagem de si própria. O documento é produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. [...] Atualmente, a história transforma os documentos em monumentos e apresenta uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes, ser colocados em relação, constituídos em conjunto. O novo documento alargado, transformado deve ser tratado como um documento-monumento.

Analisar estes documentos é relevante no sentido que possibilitam a exploração de um dos aspectos que compõem o olhar sobre a educação: à visão oficial acerca do assunto.

As mensagens Governamentais e os Relatórios da Educação são documentos provenientes do Poder Legislativo apresentando de forma detalhada, mas sucinta, as ações desenvolvidas pelo governo no ano anterior ao da data de sua publicação, nos mais variados âmbitos da sociedade (Agricultura, Educação, Saúde, Transportes etc.). No tocante à Educação apontavam as principais realizações promovidas, bem como evidenciam de forma sintética a situação nesta área.

No tocante aos regulamentos e programas de ensino eram especificadas normas e determinações para organização do ensino primário no estado. Os Regulamentos da Instrução,

geralmente, consistiam na reorganização dos termos postos a estrutura/divisão da educação em Lei, sem a inserção de muitas alterações ou de caráter inédito. Assim, os *Regulamentos* se limitavam a estabelecer as normas sobre a forma como a *lei* seria cumprida.

As Leis e Decretos são o conteúdo organizado de obra intitulada *Atos do Poder Legislativo* publicados pela imprensa oficial do estado. O título e conteúdo destas no tocante a educação atendiam a diversos segmentos, como: instalação de prédios escolares, transferências e aposentadorias de professores, apoio financeiro do governo no custeio de obras e atividades escolares, elevação de categoria de instituição escolar, entre outros assuntos escolares.

Analisar o conteúdo destes documentos é relevante no sentido que possibilitam a exploração de um dos aspectos que compõem o olhar sobre a educação: a visão oficial acerca do assunto. Assim a observação das questões vigentes expostas nestes possibilitam a compreensão de ideias e ideais em curso, visto que por serem produzidas sistematicamente, todos os anos, favorece a observação da evolução do sistema de ensino, assim como retrata o desenvolvimento de iniciativas na área.

Ainda no que tange a metodologia utilizou-se a ideia de análise categorial proposta por Bardin (1997, p.147) que consiste geralmente em uma análise temática e descritiva tendo em vista que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

A inferência pretendida é resultado do trabalho investigativo do pesquisador, o pesquisador se debruçar sobre as fontes, interpretando-as, compendiando informações não apenas de forma isolada.

PRINCÍPIO DA OBRIGATORIEDADE ESCOLAR

Zacarias de Góis e Vasconcelos assumiu o governo em 28 de julho de 1847 a 7 de setembro de 1847 e deu preferência ao ensino público. Procurou em debates na tribuna da Assembleia Legislativa evidenciar as condições em que se encontrava a educação no estado. Como membro da tribuna realizou discurso em 1 de agosto de 1845 destacando a frequência irregular e a inatividade das cadeiras de letras até então criadas. Sancionou, neste sentido, a Lei n. 198 de 4 de outubro de 1845 disciplinando o ensino público, primário e secundário no estado. A obrigatoriedade do ensino se configurou como uma das medidas instituídas pela presente lei.

Segundo Zacarias de Góis, a obrigatoriedade do ensino solucionaria a baixa frequência e por conseguinte, a evasão escolar. Segundo os Art. n. 43 e 43 da lei n. 198, aos pais era fixada

a obrigação de mandarem seus filhos de 7 anos até 10 anos se meninas e até 14 anos se meninos, a frequentarem as escolas de instrução primária e delas não os retirarem sem a aprovação nos exames finais, sob pena de serem multados em 10\$000 por cada um.

O Regulamento n. 93 publicado em 4 de agosto de 1883 para a instrução pública, prevê questões organizacionais sobre as escolas primárias e seus graus, seleção, nomeação e atividades dos professores disciplinas e a obrigatoriedade escolar. Reis (2009) nos fala sobre os termos dispostos na presente lei:

O ensino era gratuito e obrigatório segundo o regulamento, porém excludente e discriminador, admitindo matricula, em qualquer tempo do ano, de alunos entre 6 e 14 anos de idade, com a exclusão de escravos, dos que sofriam de doenças contagiosas e dos que já haviam sido expulsos de alguma escola. Os alunos que apresentassem atestado de pobreza emitido pelos párocos e juizes de órfãos tinham o direito de receber do governo provincial ou municipal os livros e outros materiais necessários ao ensino. A escola deveria ser o lugar mais importante de cada localidade, cabendo à província fornecer também os móveis e utensílios indispensáveis ao seu funcionamento (REIS, 2009, p.162).

O governo faz discurso em torno que o Estado tem o dever de difundir a instrução, entretanto acreditava que para a mesma só adquiriria a devida ascensão com a aplicação de uma medida repressiva, o princípio da obrigatoriedade escolar. A este respeito o então governador de 1901, Arlindo Francisco Nogueira, discorre sobre a importância da frequência nas escolas por parte do alunado:

E' essencial, já afirmou alta autoridade, a pratica da frequência escolar, a obrigação, espontaneamente sentida ou imposta por lei aos paes e tutores, de sujeitarem as creanças e adolescentes ao habito da assiduidade regular, pontoal e constante n'uma eschola publica ou particular, domestica ou confessional (NOGUEIRA, 1901, p. 8).

Deste modo aprova o princípio da obrigatoriedade primária por intermédio de lei (lei n. 267 de junho de 1901), pois tal ação representa passo benéfico para a elevação do nível da atual instrução. Foi estabelecida como punição a multa de Rs 20\$000 (vinte contos de réis) convertível em prisão por quatro dias para os pais e responsáveis que deixassem de matricular nas escolas públicas (e particulares) os menores de nove anos. A cobrança das multas seria feita executivamente, aplicando-se o respectivo produto ao serviço escolar. Aos tutores ou curadores, além do pagamento da referida multa seria casada a tutoria ou curadoria:

Lei n.º 267

Publicada a 20 de junho de 1901

Torna obrigatória a instrução primária e estabelece multa até 20\$000 aos infratores.

Arlindo Francisco Nogueira, Governador do Estado do Piauí,
Faço saber a todos os seus habitantes que a Câmara decreta e eu promulgo a seguinte lei:

Art. 1.º É obrigatória em todo o Estado a instrução primária. (1)

Art. 2.º Os pais, tutores ou curadores serão obrigados a matricular nas escolas públicas ou particulares das respectivas localidades os menores que houverem atingindo a idade de 9 anos.

Art. 3.º No regulamento que o governo do Estado expedir para a execução da presente lei, será estabelecida aos infratores uma multa até o máximo de vinte mil reis, a qual será convertida em prisão até quatro dias na falta do pagamento (PIAUHY, 1901, 1902, p. 6).

A obrigatoriedade, como já mencionado neste trabalho, já tinha sido determinada por Zacarias de Góis em 1845, a idade referente a esta era menor tendo idade finda. O Império determina a obrigatoriedade do ensino, embasado na Constituição de 1824, a lei entretanto mostrou-se ineficiente. No caso do Piauí tal situação é agravada com a decisão de adotar nas escolas das Províncias o método de ensino Lancaster.

A adoção do econômico método foi uma tentativa de suprir a falta de professores primários na Província do Piauí. O método Lancaster “consistia num ensino ‘mútuo’, no qual um aluno treinado (decurião) coordenava um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um professor (MENDES, 2012, p.83)”. Tal método não trouxe melhorias ao ensino oficial em virtude da não compreensão e rejeição do mesmo pelos professores.

A obrigatoriedade do ensino volta a ser tema de discussão sendo estabelecida por Zacarias de Góis. Com a decisão, a Província buscava solucionar a ínfima matrícula e frequência nas escolas públicas determinando a obrigatoriedade para meninas de sete a dez anos e de sete aos 14 anos para os meninos.

Raymundo Arthur de Vasconcelos em Decreto n. 86 publicado em 20 de agosto de 1898 decreta em artigo único que ficaria limitado, no máximo, a idade de doze anos para a matrícula dos alunos, de ambos os sexos, que tivessem de frequentar as aulas mistas do Estado.

Arlindo Nogueira⁶ em Mensagem de 1902 ao relatar sobre a atual situação do ensino primário elenca como principal fator em que a mesma se encontra a falta de pessoal habilitado

⁶ Nasceu em Valença (PI) em 02/12/1853. Magistrado, político e parlamentar. Bacharel em Direito. Juiz Municipal em Alenquer (PA), onde ficou durante quatro anos. Juiz Municipal em Valença (1889). Juiz de Direito em Campo Maior (1890), de onde foi removido para Picos, depois para Valença e dali novamente para Picos. Procurador-geral do Estado. No governo de Raimundo Arthur de Vasconcelos foi nomeado chefe de Polícia do Estado. Governador do Estado, eleito pelo quadriênio 01-07-1900 a 01-07-1904. Deputado federal em duas legislaturas.

ao magistério, porém, ressalta que aos mesmos falta remuneração condigna, e que os candidatos não se animam e procuram carreiras mais lucrativas. Este representa um dos principais problemas elencados pelos governadores devido a não possibilidade de saná-lo dadas as condições financeiras de modo geral. Álvaro Mendes em Mensagem de 1906 ao se reportar a obrigatoriedade e sua respectiva sanção discorre sobre a situação financeira dos pais ao cumprimento das multas. Elenca dentre outros fatores o acesso à escola, que muitas vezes se torna inviável dado muitos residirem no interior do Estado, longe das cidades. Ressalta assim que a mesma contrariaria princípios morais:

Na lei n. 267 de 20 de junho de 1901, decretando a obrigatoriedade do ensino primário, foi estabelecida como punição a multa de 20\$ 000, convertível em prisão por 4 dias para os pais, tutores e curadores, que deixassem de matricular nas escolas publicas e particulares os menores de 9 anos. Esta lei, de intuitos certamente muito louváveis, ainda não foi regulamentada, e nem me parece poderá sel-o convenientemente. Em numerosos casos de sua execução, a autoridade estacaria diante de considerações moraes, dignas de respeito (MENDES, 1906, p. 9).

Em 1910 a situação mudou, de acordo com votos estabelecidos perante a lei de 1901 foi abolido no Piauí o ensino obrigatório. O então governador, Antonino Freire, lamenta o fato, evidencia que a decisão tomada fere os princípios da Constituição, e que a obrigatoriedade poderia evitar prejuízos às crianças, principalmente no interior do estado, como por exemplo, o analfabetismo.

Apesar das discussões suscitadas em torno dos benefícios da obrigatoriedade, o governador Antonino Freire e o coronel Manoel Raymundo da Paz em mensagem publicada no mesmo ano explicam que as autorizações pertinentes a plena execução da obrigatoriedade acarreta despesas que não comportam as finanças atuais, visto ocasionar a criação de novas escolas em número suficiente para a população escolar, além da distribuição de roupas e de livros para os alunos desfavorecidos economicamente, a organização de um perfeito serviço censitário, entre outros pontos. Lopes (2013) elenca tais pontos quando aponta os empecilhos para que a lei se efetivasse:

A obrigatoriedade gerava a necessidade da superação das limitações para a frequência à escola, que vão desde a oferta de escola, distribuição de material e fardamento, instalações escolares e material didático até o professor e sua prática. Assim, embora considerada medida relevante, não batava estabelecer a obrigatoriedade se não houvesse um conjunto de outras ações para tornar efetivo pelo convencimento aquilo que era o objetivo desta: o aumento da frequência escolar e a escolarização das crianças (LOPES, 2013, p. 239).

Em 1921 o princípio da obrigatoriedade é aceito pelo atual governador João Luís Ferreira, passando a ter caráter obrigatório. Para a real execução do princípio o governador solicita aos municípios um auxílio e organização de um fundo especial, a partir deste o Estado teria condições de realizar investimentos na instrução, como por exemplo a remuneração dos professores, especificamente as normalistas dotadas com a necessária competência profissional.

João Luiz Ferreira, em Mensagem de 1922, discorre que apesar da obrigatoriedade estar convertida em lei, nunca teve plena execução. Apenas a obrigatoriedade não representaria a solução dos problemas diversos que perpassa a instrução, cita desde modo a criação do Conselho Nacional de Ensino que sob direção da União superintenderia a instrução primária. Ressalta que os problemas só seriam sanados com a efetiva colaboração entre União, Estado e municípios. Para a difusão do ensino primário defende além das parcerias entre os poderes públicos, a iniciativa particular, pessoal habilitado e a cooperação dos pais de famílias em compreender os termos da obrigatoriedade.

Landry Sales Gonçalves em Regulamento geral do ensino de 1933, pelo Decreto 1.438 de 31 de janeiro de mesmo ano estabelece em Capítulo II questões sobre a obrigatoriedade do ensino primário. Nos Arts 82 e 83 determina que é obrigatória a matrícula escolar e a frequência as crianças de sete anos completos a quatorze incompletos, que residissem a uma distância de dois quilômetros de cada escola pública. Ficariam isentas da obrigatoriedade estabelecida as crianças física e mentalmente incapazes, bem como as que sofressem moléstias contagiosas, as que já recebessem instrução em casa, e em escolas particulares, as que já tivessem instrução equivalente a ministrada nas escolas públicas primárias. Os pais, cujos filhos recebessem instrução em sua própria casa, deveriam assim o declará-lo para os efeitos de verificação da obrigatoriedade, recenseamento e estatística. As aulas em casa e em escolas particulares estariam sujeitas à fiscalização técnica da Diretoria Geral.

A distância da escola também determinava a injeção da obrigatoriedade. Para o sexo feminino seria de dois quilômetros e de três para o sexo masculino. Bem como a indigência provada por atestado de autoridade competente. Neste último caso estaria a criança a espera de assistência do estado proporcionadas com a organização de caixas escolares que se configurava como instituição de assistência escolar.

Em todas as localidades do Estado seriam fundadas “Caixas Escolares” destinadas a cooperar nos serviços de assistência aos menores indigentes, proporcionando-lhes meios de frequentar os estabelecimentos de instrução, com asseio e decência. Os serviços de assistência das caixas escolares competem à direção dos respectivos estabelecimentos e consistiriam no

fornecimento de roupa, calçado, medicamentos e objetos didáticos e na distribuição de alimentos.

O patrimônio das Caixas Escolares constituir-se-iam de contribuições e donativos, produtos de subscrições, quermesses, festas, produtos de taxas especiais, criadas em seu favor pelo Estado ou município, produtos de multas, impostas na conformidade do regulamento, dividido igualmente por toda as caixas do Estado. As caixas escolares do Estado poderiam, oportunamente, ser conferederadas num banco cooperativo central de fundo escolar, sob regulamentação especial (PIAUHY, 1933, Arts. 236 a 240).

Ainda segundo o Regulamento de 1933 os responsáveis pelas crianças em idade escolar seriam os responsáveis em efetivar a matrícula anualmente, dentro do prazo regulamentado, na escola que houvessem escolhido. Os responsáveis que notificados, infringissem sem justificativa como de doenças ou acidentes teriam de pagar multa de 10\$000 a 30\$000, imposta pelo diretor geral, mediante representação dos inspetores técnicos e membros dos conselhos populares. Tal multa também seria aplicada aos “patrões” que impedissem ou dificultassem que os menores a seu serviço frequentassem a escola. Em Art. 82 o regulamento considera impedir ou dificultar a frequência escolar o fato de o patrão aceitar os serviços de menores durante as horas de aulas.

Para regular a obrigatoriedade imposta no regulamento de 1933, e para indicar a conveniente localização de escolas novas foi criado o serviço de recenseamento escolar. O mesmo ocorreria de três em três anos, na última quinzena de novembro e na primeira de dezembro. O recenseamento deveria ser superintendido pelo Diretor Geral da Instrução, e seria efetuado pelos Inspectores Técnicos, ou por delegados especialmente comissionados para esse fim, mediante proposta da Diretoria Geral, pelo Governo do Estado. Na execução desse serviço os Inspectores e delegados especiais seriam auxiliados pelos professores e empregados dos estabelecimentos de instrução, assim como por alunos que o pudessem fazer, com orientação dos professores escolhido pelo diretor tendo como critério de seleção seu desempenho acadêmico. O auxílio de órgãos maiores se daria pelas autoridades municipais, membros dos Conselhos Populares, bem como qualquer pessoa considerada adequada e que se prontifica-se a tal serviço (PIAUHY, 1933).

Os pais, responsáveis e patrões que se negassem a prestar informações ao serviço de recenseamento estariam sujeitos a multa de 20\$000 a 50\$000, imposta pelo diretor geral. Os encarregados do recenseamento escolar poderiam requisitar dos Oficiais do Registro Civil as informações necessarias ao serviço. O Art. 92 determina ainda que os dados e elementos colhidos pelos Inspectores e Delegados especiais seriam remetidos, imediatamente após a conclusão do serviço, à Diretoria Geral da Instrução à Secção de Estatística e Recenseamento,

responsável pela organização do mapa geral e dos gráficos respectivos. O recenseamento deveria ser publicado em jornal (Art 93) após sua conclusão, com a lista das crianças obrigadas a matrícula, e onde o não houvesse, afixada a porta da Escola.

Pelo Decreto-lei n. 1.306 de 1946 a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário são contemplados no Capítulo I. O decreto determina como gratuito o ensino primário, entretanto tal gratuidade não excluiria a organização de caixas escolares a que concorram, segundo seus recursos, famílias dos alunos. É fixada a idade de sete a doze anos como obrigatória tanto para matrícula, quanto a frequência escolar. O Art. 42 determina que a administração do Estado baixasse regulamentos especiais sobre a obrigatoriedade escolar, e organizasse, em cada município ou distrito, serviço de Cadastro Escolar, pelos quais se possam tornar efetiva essa obrigatoriedade. Os pais ou responsáveis que infringissem o determinado em lei estariam sujeitos à pena prevista no Art. 246, do decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940⁷.

O citado decreto prevê ainda em seu Art. 49 medidas auxiliares em assistência ao serviço de recenseamento onde o Estado poderia organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, para classes de alfabetização, em zonas de população muito disseminada. Bem como nas escolas isoladas, em que existissem vagas, após a matrícula das crianças de sete a doze anos, poderiam ser admitidos alunos cuja idade ultrapassassem os limites da obrigatoriedade escolar (PIAUHY, 1946).

Em relação às matrículas um dado positivo é exposto em 1940 com a publicação da estatística do ensino primário no Brasil durante os anos de 1932 a 1936 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Nos resultados desta pesquisa, o Piauí ocupou o segundo lugar no item crescimento de matrículas referente ao período pesquisado.

A colocação do estado no ranking nacional rendeu homenagens do estado ao atual governador, Leônidas de Castro Melo, mesmo depois de alguns anos. Entre elas o Centro Piauiense divulgou edição de homenagem ao citado governador expondo os feitos de sua administração, e um panorama escolar em fotografias (Fig.1) do estado ressaltando as diversas edificações escolares existentes tanto na capital quanto no interior.

⁷ Código Penal: Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, Capítulo III - Dos Crimes contra a Assistência Familiar - Abandono Intelectual: Art. 246. Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção de quinze dias a um mês, ou multa, de duzentos a quinhentos mil réis.

Figura 01: Panorama Escolar do Piauí: Novembro de 1940.



Fonte: Edição de homenagem a Leônidas de Castro Melo do Centro Piauiense, 1943, p.34.

Ainda a este respeito, o matutino ‘O Imparcial’, do Rio de Janeiro em sua edição de 13 de setembro de 1940 inseria o seguinte comentário sobre a colocação do Piauí:

O ENSINO NO ESTADO DO PIAUÍ

O Piauí é uma das unidades federativas que maior carinho vêm dedicando ao ensino público. Recente estatística do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos mostrava que, em 1937, o pequeno Estado já ocupava o primeiro lugar quanto ao crescimento relativo da matrícula no ensino primário. O número de alunos passou de 15.000 em 1933 a 32.000, em 1937. [...] além de dezenas de novos grupos escolares, o Estado de Piauí inaugurou, recentemente, importantes melhoramentos em suas escolas públicas, melhorando as condições materiais de seus aperfeiçoamentos pedagógicos (CENTRO PIAUIENSE, 1943, p. 35).

Em dezembro de 1941 o estado firmou parceria de âmbito federal com o diretor do INEP, Lourenço Filho, o serviço de correspondência pedagógica. Mensalmente, o Instituto recolherá a contribuição piauiense para a História da educação brasileira. Não só a legislação sobre o ensino, como também os fatos administrativos que se relacionavam com a educação. Os dados recebidos pelo instituto seriam publicados mensalmente com o título ‘Subsídios para a História da Educação Brasileira’.

É pertinente ressaltar que o número de matrículas apresenta crescimento significativo a partir dos anos de 1930, dado o aumento no número de prédios escolares e preocupação com a

expansão destes em todo o estado. O número de matrículas não correspondia ao de frequência escolar apresentando defasagem em média de 10% do total de matrículas, em alguns anos este número chega quase à metade dos ditos matriculados.

Embora determinados em períodos e momentos diversos os termos no tocante a obrigatoriedade no ensino primário são semelhantes. A idade definida na legislação consultada varia de sete, dez, doze e catorze anos como máxima de idade. Vidal (2013) em obra intitulada a Obrigatoriedade Escolar no Brasil⁸ exibe um conjunto de trabalhos sobre a temática com estudos das regiões Sudeste, Nordeste, Norte, Centro-Oeste e Sul. O Quadro 01 apresenta a idade escolar feminina e masculina definida em alguns estados:

Quadro 01: Obrigatoriedade Escolar no Brasil.

ESTADO	IDADE ESCOLAR
Alagoas ⁹	6 a 15 /6 a 13 anos
Minas Gerais ¹⁰	8 a 15 anos
Grão Pará ¹¹	6 a 14 anos
Paraná ¹²	7 a 14 /10 a 12 anos
Pernambuco ¹³	7 a 14 anos
Rio de Janeiro ¹⁴	5 a 15 anos
Rio Grande do Sul ¹⁵	7 a 16 anos
Rio Grande do Norte ¹⁶	7 a 16 anos
São Paulo ¹⁷	7 a 15 anos

Fonte: Obrigatoriedade Escolar no Brasil, 2013. Organização da autora deste trabalho.

⁸ VIDAL, Diana Gonçalves.; SÁ, Elizabeth Figueiredo.; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Obrigatoriedade Escolar no Brasil. Cuiabá, MT: EDUFMT, 2013.

⁹ MADEIRA, Maria das Graças de Loiola.; AMORIM, Roseane Maria de. A obrigatoriedade escolar da infância em Alagoas: um discurso lacunar nas prescrições legais e práticas escolares (1870-1930), 2012, p. 21-30.

¹⁰ VEIGA, Cynthia Greive. Obrigatoriedade escolar em Minas Gerais no século XIX: coerção externa e auto coerção. 2013, p. 135-152.

¹¹ BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Toda pessoa que tiver seu cargo meninos é obrigada a dar-lhes a instrução: a obrigatoriedade escolar na província do Grão Pará. 2013, p.153- 170.

¹² SOUZA, Gizele de.; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná. 2013, p.189-208.

¹³ SILVA, Adriana Maria Paulo da. Notas para o estudo da instituição da obrigatoriedade da educação primária na província de Pernambuco. 2013, p. 209-226.

¹⁴ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez.; Silva, José Cláudio Sooma. Obrigatoriedade escolar e educação da infância no Rio de Janeiro no século XIX. 2013, p. 243-258.

¹⁵ LUCHESE, Terciane Ângela. História da obrigatoriedade escolar no Rio Grande do Sul. 2013, p. 275-302.

¹⁶ MORAIS, Maria Arisnete Câmara de.; SILVA, Franciane de Lima. Obrigatoriedade do ensino no Rio Grande do Norte. 2013, p. 259-274.

¹⁷ HILSDORF, M. Lúcia S. A doce violência: notas para a história do ensino obrigatório na província de São Paulo. 2013, p.321-340.

Como pode ser observado no Quadro 01 a idade mínima exigida no Piauí, sete anos, está em consonância com o fixado nos demais estados, bem como a máxima, de dez a catorze anos. O princípio da obrigatoriedade tinha como objetivo o controle da frequência, com vista a diminuição da evasão escolar. A discussão da obrigatoriedade ganhou força com o avanço dos anos e seus respectivos novos ideais educacionais.

Carvalho (2016) discorre sobre os novos ideais educacionais que o governo propôs a planejar e executar tendo como meta a ascensão no número de matrículas com o princípio da obrigatoriedade atribuindo ao estado responsabilidade de financiamento da educação:

Em geral, os dispositivos legais congregavam os princípios liberais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o caráter laico da docência e o compromisso formal do poder público com o aumento das oportunidades educacionais pela disseminação de escolas e, logo, pela ascensão do número de matrículas. Os estados – os poderes públicos – passaram a se comprometer mais com o orçamento para o funcionamento material das escolas, sobretudo com a construção de prédios escolares ou aluguéis financiados pelo Estado (CARVALHO, 2016, p.11).

A Constituição Brasileira de 1946 em seu Art. 168 (p.49) estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. No estado apenas em 1948 ganha total aplicação legal. Vale ressaltar que a Constituição de 1891 já havia determinado que o ensino fosse leigo e livre em todos os graus e gratuito no primário, entretanto não atribuiu à União responsabilidade efetiva sobre o sistema público de ensino em âmbito nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da obrigatoriedade escolar representou um processo de ampliação da escola e da escolarização dos indivíduos. Nas fontes é explícita a ideia, e firmada em termos legais, que a elevação do nível da instrução só teria a devida ascensão com a aplicação de uma medida repressiva: o princípio da obrigatoriedade escolar. Este, entre outros pontos solucionaria o problema da baixa frequência e, por conseguinte a evasão escolar.

No tocante aos termos da obrigatoriedade em todos os anos em que foi proposta mantiveram-se os mesmos critérios: responsabilidade de pais e responsáveis pela matrícula, fixação de idade mínima e máxima (diferentes para meninas e meninos em alguns períodos), pessoas isentas, distância da residência e a escola mais próxima e multa como punição. A multa,

que oscilou entre valores monetários e prisão, se aplicariam aos pais e responsáveis pela não realização da matrícula ou desistência do aluno antes do término do período letivo.

Em 1910 foi abolido no Piauí o ensino obrigatório. A justificativa para tal decisão seria a falta de recursos financeiros para despesas oriundas da obrigatoriedade como a criação de novas escolas e distribuição de material escolar básico. A medida de caráter obrigatório não solucionaria os problemas vigentes, sendo apontado para tal a colaboração entre União, Estado e municípios para a real difusão do ensino primário. Apenas em 1921 que volta a ser aceita, convertida em lei.

O princípio da obrigatoriedade ganha força no estado com lei específica a partir da chamada Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8529, de 02 de janeiro de 1946) e a Constituição de 1946 que declara a educação como direito de todos (art. 166) e o ensino primário como obrigatório e gratuito (art. 168, I e II). As fontes coletadas apontam que apenas em 1948 que tal princípio ganha total aplicação legal no estado.

A obrigatoriedade escolar propaga a responsabilidade por parte dos governantes em reorganizar a educação, ampliando a oferta e condições de acesso tendo em vista a permanência na escola. Portanto, está relacionada ao direito à educação multiplicando a possibilidade de seus usos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1997.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, 1946.

CARVALHO, Carlos Henrique de.; FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Impasses e desafios à organização da instrução primária no Brasil (1890-1930)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. 2012. p. 295-316.

FERREIRA, João Luiz. **Mensagem apresentada a Câmara Legislativa pelo EXm, Sr. Dr. João Luiz Ferreira, governador do Estado no dia 01 de junho de 1922**. Theresina – Typ do Piauhy. 1922.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____ . **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990, p. 462-550.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. A escolarização das crianças no Piauí: obrigatoriedade escolar, família e escola. In: VIDAL, Diana Gonçalves.; SÁ, Elizabeth Figueiredo.; SILVA,

Vera Lúcia Gaspar. **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá, MT: EDUFMT, 2013, p.227-242.

LOPES, Eliane Marta Teixeira.; GALVÃO, Ana Maria O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MENDES, Álvaro de Assis Osorio. Governador, 1906 (Alvaro de Assis Osorio Mendes) **Mensagem apresentada a Camara Legislativa pelo EXm, Sr. Dr. Alvaro de Assis Osorio Mendes. Governador do Estado, no dia 01 de junho de 1906**. Theresina – Typ do Piauhy. 1906.

MENDES, Francisco Iweltman Vasconcelos. **História da educação piauiense**. Sobral: EGUS, 2012.

NOGUEIRA, Arlindo Francisco. **Mensagem apresentada a Câmara Legislativa Estadual pelo Exm Sr. Arlindo Francisco Nogueira governador do Estado, no dia 01 de junho de 1901**. Theresina. Typ do Piauhy. 1901.

_____. **Mensagem apresentada a Camara Legislativa pelo EXm, Sr. Dr. Arlindo Francisco Nogueira governador do Estado. Governador do Estado, no dia 01 de junho de 1902**. Theresina – Typ do Piauhy. 1902.

PIAUHY. **Leis e Decretos do Estado do Piauhy do Ano de 1933**. Therezina: imprensa Official, 1933. (Decreto 1.438, publicada em 31 de janeiro de 1933).

_____. **Decreto-Lei n 1.306, publicado em 2 de setembro de 1946**. Therezina: imprensa Official, 1946.

REIS, Amada de Cássia Campos. **História e memória da educação em Oeiras-PI: de meados do século XVIII à primeira metade do século XX**. Teresina: Expansão/EDUFPI, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves.; SÁ, Elizabeth Figueiredo de.; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá, MT: EDUFMT, 2013.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Cristiane Michele Alves de Oliveira¹

Priscila Nishizaki Borba²

RESUMO

Esse estudo é de caráter teórico reflexivo, analisando o processo de ensino-aprendizagem que atualmente vem passando por diversas mudanças, tornando-se relevante averiguar as modalidades metodológicas e conhecer os impactos atribuídos a estas transformações. Neste sentido, tal estudo tem por objetivo refletir sobre as perspectivas atuais de ensino e aprendizagem no contexto da formação dos alunos a partir do uso das metodologias ativas que se mostram como alternativa para o despertar do interesse e motivação dos alunos deste século. Nesse tipo de metodologia, o aluno torna-se o protagonista de sua aprendizagem, sendo o professor aquele que atua como orientador, supervisor e facilitador do processo.

Palavras-chave: Metodologias Ativas de Aprendizagem, Processo de Ensino-Aprendizagem, Educação Tradicional.

INTRODUÇÃO

A educação científica da população de um país é o que possibilita o seu desenvolvimento sustentável e harmonioso, além da sua inclusão no mundo globalizado. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (Program for International Student Assessment) é uma avaliação da UNESCO por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. Elas verificam capacidade de raciocínio, se os indivíduos estão aptos para continuar aprendendo durante suas vidas e não conteúdos memorizados. O Brasil tem apresentado um desempenho muito abaixo da média dos países da OECD (Organização para a Cooperação e

¹ Mestre em Biotecnologia em Medicina Regenerativa e Química Medicinal pela Universidade de Araraquara - UNIARA. Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza Unidade de Barretos/SP no curso Técnico em Enfermagem (Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3229669066150919/Orcid> Id: <https://orcid.org/0000-0002-4321-731X>), cristiane.michele87@gmail.com;

² Mestre em Biotecnologia em Medicina Regenerativa e Química Medicinal pela Universidade de Araraquara - UNIARA. Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza Unidade de Barretos/SP no curso Técnico em Enfermagem (Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2222197978343476/Orcid> Id: <https://orcid.org/0000-0003-4076-0736>), pri_cassimiro@hotmail.com.

Desenvolvimento Econômico), demonstrando a necessidade de melhorias em seu ensino (ROCHA; SOARES, 2005 apud LOVATO et al., 2018).

A educação vem sendo reformulada nos últimos séculos por diversos estudiosos que buscam novos modelos e técnicas, objetivando a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Muitas vezes a escola absorve diversas mudanças da sociedade, com isso promovem uma educação que visa desenvolver um indivíduo que a sociedade espera. Para Moran (2007) “ocorre uma maior evolução na sociedade do que nas escolas e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação”. Almeida (2001, apud BRASIL, 2007) ainda afirma que “diante do atual contexto escolar brasileiro, os docentes precisam de novas alternativas pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades de ensino-aprendizagem de uma maneira mais eficiente”. A sociedade necessita ter ferramentas que valorizem e enriqueçam o processo de ensino, de modo que os conteúdos sejam facilmente absorvidos pelos alunos (PEREIRA et. al, 2012).

Desta forma, são necessárias mudanças no ensino tradicional de ensino-aprendizagem para metodologias mais dinâmicas e interativas onde o aluno é responsável pelo seu próprio aprendizado (LOVATO et al., 2018).

Na indagação do que seriam as ‘metodologia ativas de aprendizagem’ Lovato et al. (2018) esclarece que são métodos de ensino nos quais os docentes são os mediadores e os alunos os protagonistas do aprendizado.

Os autores Borges e Alencar (2014) apud Lovato et al. (2018) explicam que o uso das metodologias ativas instiga o interesse dos alunos pelas aulas, já que a curiosidade é despertada, pois nesses casos são usadas situações que ocorrem em seus cotidianos. Dessa forma eles adquirem novas descobertas a partir de informações que eles já possuem.

Atualmente surgiram diversas teorias sobre aprendizagem colaborativa e cooperativa. Outros autores diferenciam as atividades colaborativas das cooperativas. Entretanto, ambas são aprendizados proativos de solução de problemas (Tabela 1) (LOVATO et al., 2018).

Tabela 1 - Classificação das metodologias ativas de acordo com os processos de aprendizagens colaborativas e cooperativas.

Classificação das metodologias ativas	
Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Baseada em Problemas (<i>Problem-Based Learning – PBL</i>) Problematização Aprendizagem Baseada em Projetos (<i>Project-Based Learning</i>) Aprendizagem Baseada em Times (<i>Team-Based Learning – TBL</i>) Instrução por Pares (<i>Peer-Instruction</i>) Sala de Aula Invertida (<i>Flipped Classroom</i>)
Aprendizagem Cooperativa	Jigsaw Divisão dos Alunos em Equipes para o Sucesso (<i>Student-Teams-Achievement Divisions – STAD</i>) Torneios de Jogos em Equipes (<i>Teams-Games-Tournament – TGT</i>)

Fonte: Lovato et al., (2018, p. 160).

Costa (2005) apud Damiani (2008) apud Lovato et al. (2018), aponta que, apesar de ambos os termos iniciarem utilizando o prefixo co-, que significa ação em conjunto, a cooperação circunda envolvimento mútuo na realização de tarefas, podendo haver relações desiguais e hierárquicas entre os participantes do grupo. Porém, na contribuição, os integrantes desenvolvem o trabalho juntos, ajudando-se a fim de alcançarem metas comuns, sendo a liderança compartilhada em um processo de confiança mútua.

A aprendizagem cooperativa é uma metodologia na qual os alunos, em grupos pequenos e heterogêneos, se auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem e analisam o formato como desenvolvem o trabalho, com visão de alcançarem objetivos comuns (LOPES; SILVA, 2010). Já na aprendizagem colaborativa não existem relações hierárquicas. Os integrantes da equipe são capacitados a escutar, compartilhar, conceitos e atuar em grupo, possibilitando uma interação entre eles (KEMCZINSKI, MAREK, HOUNSELL; GASPARINI, 2007). Pode-se dizer que no processo de cooperação o professor possui mais papeis a desempenhar, pois o trabalho sempre é precavido e organizado por ele. Já o desenvolvimento colaborativo é mais aberto e o aluno se torna mais ativo (TORRES; IRALA, 2007 apud MELIM, 2014 apud LOVATO et al., 2018).

Pode-se perceber também que há uma subordinação da colaboração à cooperação, uma vez que o fazer colaborativo depende da colaboração entre os dependentes do conjunto

(TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004), mas o contrário não se aplica (KEMCZINSKI; MAREK; HOUNSELL; GASPARINI, 2007). Em ambas as categorias, o problema a ser estudado é apresentado pelo professor aos discentes, os quais devem solucionar de forma ativa, estabelecendo com seus parceiros, mostrando a excelente maneira de abordar o tema proposto. As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os discentes se integram na teoria e trazem recursos modernos, ainda não conhecidos nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL, 2011, p. 28 apud LOVATO et al., 2018).

De acordo com Dewey (1979) apud Lovato et al. (2018) a aprendizagem só depende da vontade do aluno e de sua iniciativa. Os docentes são de grande importância, os guias, porém a energia propulsora deve ser do aprendiz.

Barbosa e Moura (2013) apud Lovato et al. (2018) dizem que os professores não são somente fonte de informações e conhecimentos, mas supervisores, guias e atenuadores, ajudando no processo de aprendizagem. Ajello (2005) ainda complementa que o docente é a ponte entre o aluno e seu aprendizado, responsáveis por promover o progresso do saber atual para o saber alcançado.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se introduzem na teorização, trazendo elementos novos, ainda não vistos nas aulas ou na própria perspectiva do professor (BERBEL, 2011, p. 28 apud LOVATO et al., 2018).

Elas também proporcionam interação constante entre os estudantes. A aula expositiva, na qual os alunos sentam-se em carteiras individuais e em que são ‘proibidos’ de trocar ideias com os colegas, dão lugar a momentos de discussão e trocas. Nessa abordagem, a prática social do aluno é considerada e torna-se elemento de mobilização para a construção do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2004 apud DIESEIL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Um exemplo de metodologia ativa é a problematização cujos impasses são detectados por meio de observações das questões que estão sendo estudadas. Para tal, são criadas situações hipotéticas com diversos problemas, permitindo que os alunos formem várias adversidades hipotéticas sem contenções quanto aos aspectos incluídos (BERBEL, 1998 apud LOVATO et al., 2018).

Berbel (1998) apud Lovato et al. (2018) explica que a metodologia da problematização possui cinco etapas que devem seguir uma sequência:

- a) Análise e interpretação do problema;
- b) Estabelecer os tópicos essenciais;
- c) Teorização;
- d) Possíveis soluções;

e) Aplicação à realidade.

Em virtude dessas modificações, algumas entidades de ensino estão procurando por novas abordagens no processo de aprendizagem, dando destaque no emprego de metodologias ativas no ensino (MARIN et al., 2010 apud LOVATO et al., 2018).

Com as constantes transformações que ocorrem na sociedade, são inevitáveis as renovações no perfilamento do docente, surgindo necessidade de reexaminar a formação clássica dos professores, buscando uma postura mais contemporânea, exploradora e crítica a qual tem como ponto de partida a distinção de conhecimentos essenciais à sua prática, ressignificando o modelo tradicional de ensino (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Há uma grande insatisfação tanto por parte dos alunos quanto dos professores quanto ao emprego das metodologias tradicionais. O que deixa os alunos mais insatisfeitos são as aulas monótonas, que não prendem sua atenção nem os instigam. Com relação aos docentes, o desgosto é resultado do grande desinteresse, da falta de cooperação e do pouco reconhecimento dos alunos, por mais que se esforcem para criarem aulas interessantes. Ainda é relatado que nem o uso de modernidade muda esse cenário, visto que a tecnologia por si só não quebra velhos paradigmas e não é garantia de conhecimento (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Como explicado por Berbel (2011) apud Diesel; Baldez e Martins (2017), é inevitável a modificação do modo de ensino do corpo docente, pois o foco deve ser a autonomia do aluno, uma vez que devemos ser os personagens principais de sua aprendizagem. Contudo, para isso acontecer eles devem ser motivados, incentivados a falar, e compreender que suas opiniões têm relevância, devendo ser ouvidos com respeito mútuo. Esses são alguns dentre tantos pontos motivadores, que farão grande diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida com o método tradicional, o método ativo coloca o aluno nessa perspectiva, tirando-lhes de uma postura passiva no processo de ensino-aprendizagem eles assumir o papel de destaque, tendo como ponto de partida para seus conhecimentos suas noções prévias e experiências (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Para MORAN (2015), algumas dimensões estão ficando claras na educação formal, como:

- a) o modelo *blended*, semipresencial, misturado, em que nos reunimos de várias formas – física e virtual – em grupos e em diferentes momentos, com muita flexibilidade, sem horários rígidos e planejamento engessado;
- b) Metodologias ativas: aprendemos melhor por meio de atividades práticas, jogos, projetos relevantes combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais);

- c) O modelo online mistura colaboração e personalização. Cada aluno desenvolve um caminho individual e em determinados momentos participa de atividades de grupo.

Uma parte da orientação será via sistema (plataformas adaptativas com roteiros semiestruturados, que respondem as perguntas mais previsíveis), sendo a principal realizada por professores e tutores especialistas, que orientarão os alunos nas questões mais difíceis e profundas (MORAN, 2015).

Muitas instituições de ensino e seus docentes preferem manter os modelos de aulas prontas, com roteiros definidos previamente, executando-os mecanicamente. Dependendo da qualidade desses materiais, se houver atividades de pesquisa, projetos planejados, buscando-se sempre implementá-los com adaptação à realidade local e com intensa participação dos alunos. Um professor atualizado na nova realidade de ensino-aprendizagem pode enriquecer aulas prontas com metodologias ativas, propondo pesquisa, aula invertida e promovendo a integração sala de aula e atividades online, além de projetos integradores e jogos. De qualquer maneira, esses modelos precisam também evoluir para incorporar propostas mais voltadas para o aluno, na colaboração e personalização (MORAN, 2015).

Diante de tantas mudanças sociais, a educação formal está em um impasse: como se desenvolver para se tornar conveniente e permitir que todos aprendam com competência, construam seus próprios planos de vida e convivam com os outros. Nessa perspectiva, a organização dos cursos, métodos, tempo e espaço precisa ser revista (MORAN, 2015).

As práticas pedagógicas estabelecidas como metodologia ativa relacionam-se com uma postura mediadora entre educador e alunos e proporcionam uma construção interativa do conhecimento no processo ensino-aprendizagem (MAGALHÃES; SOUZA; AZEVEDO, 2020).

No uso de metodologia ativa, o papel do professor é mais o de curador e de orientador. O curador escolhe o conteúdo mais relevante entre as muitas informações disponíveis e ajuda os alunos a encontrar significado na combinação de materiais e atividades disponíveis. Pode atuar ainda como cuidador: ele se preocupa com todos, dá apoio, acolhe, incentiva, valoriza, orienta, inspira, instrui a turma, a equipe e cada aluno. Ele deve ser competente em inteligência, emoção e gerenciamento (gerente de aprendizado múltiplo e complexo). Isso requer uma melhor preparação, profissionais tornando-se valiosos e por isso bem pagos. Infelizmente, tal fato não acontece na maioria das instituições de ensino (MORAN, 2015).

A Metodologia ativa busca estimular a curiosidade dos alunos de modo que busque seu conhecimento, estimulando reflexões, análises de situações e de sua provável postura. Nesse

cenário, o professor é apenas uma “ponte”, facilitando o processo de aprendizagem (BASTOS, 2006, apud BERBEL, 2011 apud DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Berbel (2011) apud Diesel; Baldez e Martins (2017) acredita que o interesse do aluno por novos conhecimentos, a sua boa vontade e o seu desejo em compreender são primordiais. Assim sendo, ele desenvolve confiança e ousadia na tomada de decisões. Encontra respostas por si só ao se deparar com cenários que lhes são comuns, aproveitando e capacitando-se para quando for inserido na prática em seu ambiente profissional futuro.

Para Reeve (2009) apud Berbel (2011) apud Diesel; Baldez e Martins (2017) o docente auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno em sala quando:

- a) conquista a atenção do aluno com atividades que englobam os interesses pessoais;
- b) disponibiliza orientações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou a realização de determinada atividade;
- c) usa linguagem informal, de modo que todos o entendam;
- d) acompanha o ritmo dos alunos;
- e) são compreensivos e estão atentos a sinais de descontentamento.

A estratégia abordada por John Dewey se assemelha às metodologias ativas. Em seu ponto de vista não deve haver divisão entre vida fora da escola e o ambiente de educação. Já que quando os alunos estão dentro de instituições de ensino eles estão “vivendo”. Todavia, as escolas não estão os preparando para a vida. Dewey ainda acredita que a educação é uma contínua reconstrução de experiência (DEWEY, 1989 apud DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

A maneira de ter acesso a determinado conteúdo e aprendê-lo tem sido transformada pela presença de recursos e estratégias que obtenham a participação ativa, a reflexão, a criatividade, o raciocínio crítico, além de ofertar ao aluno o acesso à informação à tecnologia em qualquer ambiente e a qualquer hora. Essa maior facilidade de conseguir informações tem feito os setores de educação repensar suas práticas pedagógicas exercidas dentro das salas de aula (TAKENAMI; PALÁCIO, 2020).

No Brasil, com a publicações das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tornou-se necessária e importante a reformulação de alguns parâmetros da formação dos alunos de diversas unidades, corroborando com uma melhoria nas respostas às novas e atuais maneiras de se ensinar os alunos. Diante desse cenário, as novas DCNs ampliam a utilização e adoção de metodologias ativas (MA) no decorrer do processo de aprendizagem e ensino dos estudantes (TAKENAMI; PALÁCIO, 2020).

Segundo as autoras Takenami e Palácio (2020), diversas pesquisas têm comprovado que as metodologias ativas são práticas de ensino ideais para a formação das habilidades do aluno. Um estudo realizado por Dalla, Moura e Begarmschi, comprovou que as metodologias ativas, em especial as de problematização, melhoram e ampliam a autonomia dos alunos na tomada de decisões em diversificadas situações cotidianas e, dessa maneira, preparam o aluno para enfrentar os problemas rotineiros e para o mercado de trabalho.

As metodologias ativas de ensino oferecem variadas possibilidades para transformar as aulas, sobretudo teóricas, de forma mais dinâmica, em que o aluno se transforma no “centro das atenções” e age de forma ativa na própria formação (MIRANDA-FERREIRA; SAENZ; CARMO, 2020).

Dentre as várias vantagens no uso da metodologia ativa, estão as capacidades de (BORDA; CARNAUBA; SAENZ; 2020):

- a) corrigir os erros cometidos;
- b) repetir a técnica conforme a necessidade;
- c) discutir a atuação do aluno e refletir sobre as dificuldades encontradas;
- d) proporcionar um cenário próximo à realidade.

É necessário que as instituições de ensino propiciem uma formação continuada aos docentes, para que os mesmos reflitam sobre suas práticas educativas e modifiquem-nas. Assim, os professores estarão capacitados para conseguir formar indivíduos críticos, reflexivos e questionadores. Portanto, faz-se necessário promover discussões e debates mais aprofundados em universidades a respeito da possibilidade de transformação das ações educativas e da modificação e implementação de um ensino capaz de transformar a maneira pré-existente de ensinar (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

Desse modo, as instituições educacionais e os docentes poderão construir novas perspectivas ao aprimorarem-se, e engajando-se em modelos educacionais que reconheçam questões éticas importantes na conduta do ensino promovido (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016).

As metodologias ativas e o uso da tecnologia

Os avanços tecnológicos do atual século XXI promoveram mudanças significativas em diversificadas áreas do mundo e no Brasil, entre elas, a melhoria da educação. Dentre esses avanços, têm-se observado a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), possibilitando o acesso à internet, games, mídias sociais, aplicativos de celulares e

demais recursos midiáticos e tecnológicos. Assim foram criados uma nova cultura e novos ambientes e espaços de interação participativa entre alunos e professores (TAKENAMI; PALÁCIO, 2020).

As tecnologias estão cada vez mais presentes na sociedade, como na educação para a construção do conhecimento (MARCANDALI, 2020).

Assim sendo, nativo digital é o termo utilizado para a nova geração, que já nasce dentro da era tecnológica e da internet. Com isso, observamos um embate em salas de aulas, onde os professores não sabem lidar e usar essas tecnologias a seu favor para embasar o conhecimento de uma forma mais dinâmica e inovadora para essa nova geração (PRENSKY, 2001 apud MARCANDALI, 2020).

A tecnologia hoje possibilita a integração de todos os espaços e tempos. O ensino e o aprendizado ocorrem por meio de simbiose profunda (entre o homem e a tecnologia), constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital, tornando-se apenas um, como uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só presencialmente em sala de aula, mas nos variados espaços do cotidiano, incluindo os digitais. O professor deve seguir comunicando-se com os alunos face a face, mas também por meio TICs, possibilitando a interação com todos e com cada um (MORAN, 2015).

Indiscutivelmente, as novas tecnologias estão presentes diariamente na vida das pessoas. Atualmente é difícil imaginar a sociedade sem os diversos aparelhos que contém informações, recursos e inúmeras funcionalidades. Os notebooks, celulares, tablets entre outros recursos são normalmente encontrados nas salas de aula desde as escolas de Ensino Básico até as universidades (PEREIRA et. al, 2012).

Para a geração que já nasceu em meio as novas tecnologias, a utilização dos recursos disponíveis é mais produtiva e eficiente, pois dominam a produção de mídias, que facilmente são compartilhadas em todo meio virtual. Embora o uso inadequado possa prejudicar o rendimento dos alunos, esses equipamentos, quando utilizados com objetivos específicos e bem definidos, são capazes de promover a interação e auxiliar o aluno a desenvolver habilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Segundo Machado (2010), “os dispositivos tecnológicos podem ser incluídos em projetos educacionais” (PEREIRA et. al, 2012).

Há diversas possibilidades de aliar a tecnologia à educação, mas para isso é necessário que o docente conheça tais recursos e domine o meio utilizado, além de ser criativo para desenvolver atividades e entretenimentos para os alunos. As tecnologias digitais devem ser introduzidas, principalmente as móveis, para proporcionar a mobilidade na educação, por meio

de aplicativos específicos e recursos disponíveis. Sendo assim, é fundamental que os educadores aproveitem os celulares dos alunos e insira-os no plano de aula, a fim de compartilhar experiências, transformar o conhecimento em valor e estimular o interesse no conteúdo ministrado, utilizando diversas habilidades para promover o ensino-aprendizagem de forma agradável tanto para o aluno, quanto para o docente (PEREIRA et. al, 2012).

A mobilidade e a interatividade produzidas com a inserção de dispositivos móveis no ambiente escolar farão com que o aluno compreenda que o celular nada mais é que um dispositivo móvel, que contém diversos aplicativos específicos, os quais poderão ajudá-lo a aperfeiçoar e compartilhar conhecimentos (PEREIRA et. al, 2012).

As tecnologias de comunicações e informações nos últimos anos fizeram com que se repensassem diferentes aspectos da relação sala de aula - aluno - professor. Muita informação e muita tecnologia vêm sendo disponibilizadas diariamente. Contudo, segundo Lima (2000), “já não existe tempo hábil para que possamos esperar que o ambiente social possa “digerir” a novidade e “dispor” da tecnologia e do entendimento que chegam à comunidade, tornando o tempo um elemento amortecedor da mudança” (PEREIRA et. al, 2012).

As tecnologias dos dispositivos estão cada vez mais presentes nas salas de aula, porém os seus recursos são poucos explorados. Às vezes, um kit multimídia com computador e projetor não está disponível. Não obstante, a maioria dos alunos possuem dispositivo móvel e trazem a tecnologia deste dispositivo para a sala de aula, embora muitas vezes não seja permitida a utilização do mesmo para educação (PEREIRA et. al, 2012).

Novas propostas de ensaios de Objetos de Aprendizagem (AO) para a utilização de dispositivos móveis ainda são inibidas. Compreende-se por Objetos de Aprendizagem todo recurso que seja digital ou não, mas que seja capaz de contribuir para o processo de aprendizagem (PEREIRA et. al, 2012).

Como auxílio aos objetos de aprendizagem móveis, destaca-se o processo cognitivo, que estimula o entendimento, inclusive no ambiente extraclasse, de maneira involuntária ou imperceptível (PEREIRA et. al, 2012).

A educação é um processo que envolve toda a sociedade. Diante das tecnologias que avançaram, seja para o crescimento ou para o conforto e incentivo da sua comunidade. Existem diversos grupos formados por profissionais capacitados e de discentes praticando experiências extraordinárias. A escola está mudando aos poucos com novos projetos e uso criativo de tecnologias (MORAN, op. cit. apud PEREIRA et. al, 2012).

Segundo o autor, a memória esquece aquilo que não tem utilização prática em sua vida. Nessa perspectiva, é possível antecipar se o discente aprenderá de fato aquilo que considere ser benéfico e fundamental para seu dia a dia (PEREIRA et. al, 2012).

Com o passar dos anos, e o advento dos microcomputadores e evolução tecnológica, alguns integrantes centrais passaram a fazer parte do meio educacional. Primeiramente na gestão e, na sequência, no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, as TIC foram utilizadas como meio, apoio, alternativa de ensino. Porém, com as novas tecnologias avançadas e as urgências educacionais, em alguns casos, tornam-se mecanismos fundamentais para a transformação da educação (PEREIRA et. al, 2012).

Algumas etapas são essenciais para a implantação dos recursos tecnológicos nas instituições de ensino, pois é um método que vai além da compra de microcomputadores e produção de laboratório de informática. Inicialmente, é imprescindível definir quais as tecnologias são apropriadas para cada instituição. O outro passo é obter os recursos e o entendimento de cada instrumento do ponto de vista gerencial e didático, apresentando assim, um domínio técnico-pedagógico da tecnologia. A aptidão dos docentes, funcionários e discentes, é essencial para entendimento e utilização dos recursos disponíveis (MORAN, 2007 apud PEREIRA et. al, 2012).

Além de capacitar, é necessário que o profissional que faz parte do corpo docente mude o seu perfil, de modo que amplie suas competências para saber lidar com as mudanças da ciência e alta tecnologia, em especial a tecnologia de informação. O professor deverá procurar construir o conhecimento ao invés de apenas transmiti-los. Assim, será capaz de dispor a este profissional, inovações através de tarefas e competências, tornando-se um agente de mudança no sistema social (BRASIL, 2007). Para Valente 1993, apud BRASIL, 2007) a “transformação no papel do computador como meio educacional acontece justamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor” (PEREIRA et. al, 2012).

As escolas que sempre estiveram ligadas a locais físicos, com o uso das tecnologias, principalmente a internet e os dispositivos móveis, criaram ambientes e tempos virtuais no processo de ensino aprendizagem, o que vem a ampliar o que o aluno faz em sala de aula. Conectado o aluno pode aprender a qualquer hora e em qualquer lugar. Para tal, torna-se uma exigência que o docente saiba gerenciar essas lacunas a fim de agregá-las, possibilitando conhecimento inovador. Sendo assim, a sala de aula em algum tempo será apenas uma referência no ponto de partida para se iniciar e concluir um processo de ensino-aprendizagem. Moran (2007) conclui que “as tecnologias caminham para a convergência, a integração, a

mobilidade e várias funções, isto é, para concretizar tarefas diversas num mesmo aparelho, seja em qual for o local, como acontece no telefone celular [...]” (PEREIRA et. al, 2012).

Em escolas com menos recursos, é possível desenvolver projetos e relevantes para os alunos utilizando tecnologias simples como o celular, além de projetos ligados à comunidade, buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Por mais que não haja uma boa infraestrutura e recursos que tragam muitas possibilidades de integrar-se presencialmente e remotamente, muitos professores conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos (MORAN, 2015).

Nessa nova perspectiva centrada no aluno, o ambiente físico da sala de aula e de toda a escola precisa ser redesenhado, podendo ser mais versáteis, com atividades em grupos, reuniões plenárias e atividades individuais as quais podem ser facilmente combinadas. Tais ambientes necessitam de conexão a uma rede sem fio para usar a tecnologia móvel, precisando de banda larga para suportar acessos simultâneos (MORAN, 2015).

Na maioria dos casos, na educação presencial e à distância, o ensino é promovido de materiais utilizando-se impressos, orais e audiovisuais, além de métodos de comunicação selecionados ou preparados com antecedência. Eles são muito importantes, porém a melhor maneira de aprender se encontra na combinação de atividades, desafios e informações contextuais de maneira equilibrada (MORAN, 2015).

Dewey (1950) apud Rogers (1973) apud Novak (1999) apud Freire (2009) enfatizou a importância de superar a educação bancária tradicional e focar o aprendizado no aluno, inspirando-o e dialogando (MORAN, 2015).

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais voltados em aprender ativamente por meio de problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos e projetos individuais e coletivos. Isso exige uma mudança nos currículos escolares, participação dos professores, organização das atividades didáticas e da organização dos espaços e tempos (MORAN, 2015).

As instituições de ensino como um todo precisam repensar os espaços tão “quadrados” do ambiente escolar para espaços mais abertos, onde lazer e estudo estejam mais integrados (MORAN, 2015).

A combinação de aprendizagem com desafios, problemas reais, jogos, com aulas invertidas é necessária para que os alunos aprendam com sua prática e em seu próprio ritmo. As aulas roteirizadas com a linguagem de jogos e os jogos propriamente dito estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar (MORAN, 2015).

Muitas instituições usam métodos tradicionais de ensino e aprendizagem para manter o modelo básico de educação presencial e a distância. Assim sendo, vários cursos são previsíveis, com informações concisas e conteúdos superficiais e poucas atividades estimulantes. Eles prestam mais atenção ao menor conteúdo, em vez de métodos ativos, como desafios, jogos e projetos (MORAN, 2015).

A médio prazo, instituições que realmente investem em educação ajudam a maioria dos alunos com programas de ensino atualizados, métodos atraentes, professores e mentores inspiradores, materiais interessantes e inteligência de sistema (plataforma adaptativa). Isso permite que profissionais bem treinados gerenciem atividades de aprendizado mais complexas e desafiadoras. Hoje, atividades mais personalizadas podem ser fornecidas, monitoradas e avaliadas em tempo real, o que não é viável na educação a distância em larga escala ou convencional (MORAN, 2015)

As instituições de ensino estão utilizando como proposta educacional o ensino híbrido - educação mista como principal modelo de aprendizagem, o qual combina sala de aula e ensino a distância. Em virtude disso, os cursos presenciais se tornaram cursos semipresenciais, principalmente nas universidades (MORAN, 2015).

Todos os processos, métodos, tempo e espaço para organizar o curso precisam ser revistos, o que é complicado, e um pouco assustador, porque não houve um modelo de aprendizado anteriormente bem-sucedido. Tais alterações foram feitas sem muito tempo para testá-las. Portanto, é importante que cada escola defina um plano estratégico de como fazer essas mudanças. Inicialmente esse plano pode ser mais pontual, motivando professores, administradores, alunos e pais de forma que todos possam possuir experiências virtuais e em sala de aula (MORAN, 2015).

Foi possível observar, de uma forma geral, que o uso de variadas metodologias ativas de ensino aumenta a motivação dos estudantes, além de deixar as aulas mais dinâmicas (MIRANDA-FERREIRA; SAENZ; CARMO, 2020).

MATERIAL E MÉTODOS

Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema nas revistas acadêmicas científicas disponíveis on-line como: Google acadêmico e SciELO no período de dois mil e quinze a dois mil e vinte, reunindo e comparando os diferentes dados encontrados nas fontes de consulta para a fundamentação teórica-científica que permitisse identificar as práticas pedagógicas estabelecidas como metodologias ativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebe-se que as metodologias ativas são pontos de partida para avançar rumo aos processos mais avançados de reflexão, integração cognitiva, generalização e reelaboração de novas práticas. A melhor maneira de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada.

A forma como os professores planejam suas aulas e as estratégias de ensino utilizadas, se imbuídas de intencionalidade, poderão favorecer o rompimento de uma sequência didática mecânica e recorrente de explanação teórica do docente como referencial de compreensão, em que os alunos permanecem em posição passiva na maior parte do tempo, atitude esta, característica do método tradicional.

A escolha de uma metodologia por si só não seria a solução, uma vez que não há garantia de eficácia, não transforma o mundo ou mesmo a educação. Acredita-se, portanto, que, para produzir os resultados pretendidos, faz-se necessário, ao docente, compreender a metodologia utilizada de tal forma que sua escolha traduza uma abordagem clara daquilo que intenciona obter como resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como finalidade apresentar as metodologias ativas como ferramentas úteis para os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração seu histórico e fundamentos. Foram apresentadas também as principais propostas já desenvolvidas, categorizando-as dentro das aprendizagens de caráter cooperativo ou colaborativo.

REFÊRENCIAS

BORDA, C. C.; CARNAUBA, F.; SAENZ, E. C. T. **Aprendizagem baseada em estações de trabalho: Facilitando o ensino da Terapêutica Medicamentosa**. In: Atas de Ciências da Saúde, JAN-DEZ 2020. Editorial, 1. ed. v.8. São Paulo, p. 01-21. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/issue/viewFile/167/28>>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em:

<<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>>. Acesso em: 05 de maio de 2020.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967>>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

MAGALHÃES, Maristela dos Santos Cordeiro; DE SOUSA, Âdrea Cardoso; AZEVEDO, Gabriela Moioçó. Contribuições da Preceptoria de Enfermagem no contexto da Atenção Primária à Saúde sob a perspectiva das metodologias ativas. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e270973681-e270973681, 2020. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3681>>. Acesso em: 02 de jul. de 2020.

MARCANDALI, Sabrina. Gamificação em aplicativos para educação: estratégias para o processo educativo. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192394/marcandali_s_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trab Educ Saúde* [Internet]. 2016 May/Aug; [cited 2017 Jan 10]; 14 (2): 473-86. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v14n2/1678-1007-tes-1981-7746-sip00114.pdf>>. Acesso em: 06 de ago. de 2020.

MIRANDA-FERREIRA, R.; SAENZ, C. C. B.; CARMO, E. D. **Aprendizagem baseada em estações de trabalho: Facilitando o ensino da Terapêutica Medicamentosa**. In: Atas de Ciências da Saúde, JAN-DEZ 2020. Editorial, 1. ed. v.8. São Paulo, p. 01-21. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/issue/viewFile/167/28>>. Acesso em: 20 de jun. de 2020.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: <<https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>>. Acesso em: 02 de jul. de 2020.

PEREIRA, Leonardo Romão et al. O uso da tecnologia na educação, priorizando a tecnologia móvel. **Acesso em**, v. 16, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Elcio_Schuhmacher/publication/336529464_O_USO_DA_TECNOLOGIA_NA_EDUCACAO_PRIORIZANDO_A_TECNOLOGIA_MOVEL/link5da46f21a6fdcc8fc34fe870/O-USO-DA-TECNOLOGIA-NA-EDUCACAO-PRIORIZANDO-A-TECNOLOGIA-MOVEL.pdf>. Acesso em: 28 de ago. de 2020.

TAKENAMI, Iukary; PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos. Gamificação no processo de ensino-aprendizagem das hepatites virais: relato de experiência. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/resdite/article/download/42493/100277>>. Acesso em: 02 de jul. de 2020.

OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esdras do Nascimento Ribeiro ¹
Erdenia Alves Santos ²

RESUMO

Este trabalho mostra que a docência superior é um processo de extrema complexidade que se constrói ao longo da trajetória docente e envolve a relação entre as dimensões pessoal, profissional e institucional que permeia o professor. O estudo acadêmico tem como objetivo principal refletir acerca dos desafios da docência na educação superior. Dessa forma, o método escolhido foi o de revisão bibliográfica e fundamenta-se nos seguintes autores: ALARCÃO (1998), BOLZAN (2004), FRANCO (2011), ISAIA (2001), LIBÂNEO (1999), MARCELO GARCIA (1999), PIMENTA e ALMEIDA (2011), SCHÖN (2000), VEIGA (2006), ZABALZA (2004) e ZABALA (2002). O trabalho parte da caracterização do termo docência como pressuposto para compreensão de como se desenvolve os saberes docentes e as práticas educativas necessárias à educação de qualidade. Por fim, após análise crítica dos desafios à docência superior, conclui-se que estes decorrem da imensa complexidade e da multiplicidade de indagações que permeiam este campo do saber.

Palavras-chave: Desafios, Docência, Educação Superior.

INTRODUÇÃO

A docência no ensino superior é construída por meio de um complexo processo que ocorre ao longo da trajetória docente. Essa trajetória está intimamente ligada às dimensões pessoal, profissional e institucional que perpassam a docência. No entrelaçamento dessas três dimensões é que se origina a constituição do professor.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que o professor é um ser único, que possui em sua formação caminhos que atravessam a esfera pessoal, profissional e institucional. Nesse sentido, compreendemos o processo formativo do professor como sendo de natureza social, fundamentado nas relações interpessoais e possibilitado pelo seu período de preparação propriamente dito, como por sua atuação profissional ao longo da sua carreira, em diferentes instituições de ensino superior. O desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, bem como seu aperfeiçoamento, resulta da interação e esforços do grupo, centrado em interesses e necessidades comuns, num contexto institucional concreto.

¹ Mestre em Letras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, esdras.ribeiro2013@gmail.com;

² Mestre em Letras da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, erdenialves@gmail.com;

Nessa perspectiva, o estudo objetiva refletir acerca dos desafios da docência na educação superior, através do método de revisão bibliográfica feita a partir de leituras, resenhas e análises de autores, como: ALARCÃO (1998), BOLZAN (2004), FRANCO (2011), ISAIA (2001), LIBÂNEO (1999), MARCELO GARCIA (1999), PIMENTA e ALMEIDA (2011), SCHÖN (2000), VEIGA (2006), ZABALZA (2004) e ZABALA (2002).

O texto estrutura-se com base na organização de reflexões teóricas que dão consistência à discussão realizada, contemplando pressupostos referentes ao atual contexto docente e suas consequências. Dessa forma, parte da caracterização e conceituação do termo docência como meio para compreender o processo de formação docente. Em seguida, tece reflexões acerca da construção dos saberes docentes e das práticas educativas, necessárias para garantia de qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e como esta pode orientar os distintos modos de viver à docência e ao mesmo tempo entendê-la. Por fim, discute-se algumas situações enfrentadas por professores e por instituições de ensino superior, configurando-se, assim, os desafios à docência.

Diante do exposto, percebe-se que todos os aspectos anteriormente citados estão inter-relacionados e perpassam por uma questão didático-pedagógica. Portanto, conclui-se que os desafios à docência decorrem da imensa complexidade e da multiplicidade de indagações que permeiam este campo do saber.

2 CARACTERIZAÇÃO DO TERMO “DOCÊNCIA”.

O termo docência, em seu sentido etimológico, tem origem no vocábulo *docere*, do latim, que significa indicar, mostrar, instruir, dar a entender. A utilização do termo docência na Língua Portuguesa data somente a partir de 1916, o que nos leva a conclusão de que o uso e apropriação desta expressão nos espaços discursivos sobre educação é relativamente novo.

A docência se faz através da prática educativa do professor, ou melhor, ela é o próprio trabalho do professor. Dessa forma, as funções desempenhadas pelo docente não se restringem apenas ao ato de ministrar aula, pois atividades formativas convencionais como ter bom conhecimento sobre a disciplina e domínio das diversas metodologias utilizadas para melhor explicar o conteúdo, foram ao logo do tempo tornando-se mais complexas, principalmente, devido ao surgimento de novas condições de trabalho.

Segundo Zabalza (2004, p.109), quando buscamos compreender a docência superior e o papel dos docentes, é necessário levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo. A universidade deixa de ser um bem cultural e passa a ser um bem econômico, tornando-se o lugar para o maior número possível de pessoas e não um privilégio de poucos. Deixa de ser um bem direcionado ao aprimoramento individual para beneficiar a sociedade como um todo, transformando-se, assim, em um recurso do desenvolvimento social e econômico de um país, o que leva a universidade a se submeter às mesmas normas políticas e econômicas.

Zabalza (op. cit.) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Veiga (2006, p.86) acrescenta, ainda, a função de orientação acadêmica, como: monografias, dissertações e teses. Outras se agregam a estas, tornando mais complexo o exercício profissional:

O que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p.109).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de número 9.394 de 1996, em seu artigo 13, estabelece como incumbências do professor o desempenho das seguintes funções:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6-7).

Estamos, atualmente, vivenciando um processo de ampliação do campo da docência em nível de educação superior. Assim sendo, ao considerarmos a docência como uma atividade especializada é de suma importância a concebermos com o foco numa visão profissional. Pois, a atividade docente requer capacitação profissional de qualidade para o seu exercício. Com base nesse raciocínio podemos compreender a profissão docente como sendo uma realidade de construção social, dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas e produzida por ações dos atores sociais, no caso, os docentes universitários.

A atividade docente no ensino superior exige a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E a universidade em seu bojo possui como característica primordial a produção de conhecimento e, conseqüentemente, a socialização deste com a sociedade, tendo sempre em mente que tal conhecimento científico produzido pela instituição universitária não é para mera divulgação, mas sim, buscar possibilidades de melhorias sociais.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da educação superior proporciona ao profissional docente a atividade de refletir e problematizar, articular componentes curriculares diversos a projetos de pesquisa e de intervenção, buscando levar em consideração a realidade social e o emprego de uma pluralidade metodológica.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD (2001, p. 31) considera que o ensino como extensão “[...] aponta para a formação contextualizada às agudas questões da sociedade contemporânea” (p. 31), e o ensino como pesquisa “[...] aponta o verdadeiro domínio dos instrumentos nos quais cada profissão se expressa, em seu próprio processo evolutivo”.

A docência universitária carrega em seu cerne características ligadas a inovação e, isso fica evidente, quando há uma quebra no paradigma tradicional de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; quando reconstrói saberes no intuito de eliminar aspectos dicotômicos entre o conhecimento científico e o senso comum, a ciência e a cultura, a educação e o trabalho, a teoria e a prática etc; quando reconfigura alternativas teórico-

metodológicas em busca de novas possibilidades de escolha; e, por fim, quando ganha significado ao ser exercida com ética.

O processo de formação de professores na educação superior deve implicar na compreensão da importância do papel da docência, possibilitando o aprofundamento científico-pedagógico que os capacite a confrontar questões fundamentais da universidade enquanto instituição social, atuando embasado em uma política fundamentada nos princípios da formação, reflexão e crítica.

Em suma, a docência engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores que estão orientados para a formação de seus alunos e deles próprios. Essas atividades são regidas tanto pela vivência de mundo quanto a experiência profissional, e estão alicerçadas não só nos conhecimentos, saberes e fazeres, mas também nas relações interpessoais, onde podemos encontrar vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que nos leva a crer que as atividades docentes ultrapassa a dimensão técnica, remetendo ao que há de mais pessoal em cada sujeito que assume a prática de professor.

Assim sendo, a docência superior sustenta-se na dinâmica da interação de distintos processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, e ainda, o significado que dão a eles. De acordo com esse ponto de vista, a docência vai além do ensino, tornando-se uma atividade efetivamente formativa que abrange professores, alunos e os ambientes formativos em que ambos estão inseridos.

Convém notar que não basta apenas saber em que se constitui a atividade docente, é necessário entender como se dá o processo de construção das concepções de docência que os professores apresentam. Segundo Isaia (2001):

As concepções sobre a docência envolvem criação mental, compreensão e dinâmicas em que se articulam processos reflexivos e práticas efetivas, em permanente movimento construtivo ao longo da carreira docente. Elas brotam da vivência e apresentam não só componentes explícitos e implícitos, como saberes advindos do senso comum e do conhecimento sistematicamente elaborado. O sentido delas é atravessado por expectativas, sentimentos e apreciações que acompanham a linha da trajetória docente, tanto em termos retrospectivos quanto prospectivos.

Dessa forma, para os professores, a docência pode constituir-se em um espaço para além da dimensão técnica, sendo perpassada não só por conhecimentos, mas

também por relações interpessoais e vivências valorativas, de cunho afetivo e ético. São essas concepções que orientarão o modo de como os professores desenvolvem suas diferentes atividades docentes.

3 SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.

É extremamente importante que se perceba que a docência, independentemente de seu nível de ensino, vai além das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido, na sociedade atual, a docência universitária tem sido objeto de estudo por parte de vários pesquisadores de universidades nacionais e estrangeiras que, diariamente, buscam contribuir com o legado dessa profissão tão complexa e tão importante.

Nessa perspectiva, se o objetivo é formar pessoas competentes, críticas e éticas, é preciso dominar saberes e práticas que vão além da educação bancária, ou seja, da mera transmissão de conteúdo, e exigir conhecimento científico e didático-pedagógico para a promoção de uma ação educativa libertadora. Consciente dessa visão, os saberes e práticas da docência universitária ocupam lugar de extrema importância no cerne dessa discussão, por constituírem aspectos imprescindíveis à mediação efetiva entre alunos e professores na relação com o conhecimento.

Segundo Franco (2011, p.163), “a prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula”. O exercício da prática docente não se resume apenas no que é visível durante a aula ou no momento da aplicação de procedimentos didáticos metodológicos utilizados em sala de aula. Ela deve ser vista com uma ação do professor realizada tanto dentro quanto fora do ambiente formal de ensino, ou seja, é preciso considerar os diversos tempos e espaços utilizados para a construção da aula propriamente dita, como: “o espaço para se pensar a aula; pré-organizá-la; propor e negociar com a turma; avaliar; reestruturar; pensar de novo, sem contar no próprio tempo formal da aula”. (FRANCO, 2011, p.163-164).

Pensando nas universidades como espaços capazes de promover uma transformação social e que precisam ter como finalidade primordial o contínuo exercício da crítica, essencialmente construída através do ensino, da pesquisa e da extensão, “o docente universitário necessita de uma pluralidade de saberes e práticas que possam romper as fronteiras existentes entre o conhecimento pretendido e o conhecimento postulado” (FRANCO, 2011, p.186), proporcionando assim, através de seu processo educativo, o desenvolvimento da técnica, política e da ética. Contudo, é necessário construir um pensamento reflexivo que extrapole o ambiente físico da sala de aula e que

seja sustentado por concepções didático-pedagógicas sobre os saberes e práticas pertinentes ao ensino superior.

Em relação às contribuições da pedagogia, muitos têm tido uma visão reducionista e simplificada do seu significado, estigmatizando-a, apenas como um estudo que aponta formas e técnicas de ensinar, privilegiando somente, seu aspecto metodológico. Segundo Libâneo (1999, p.27), a pedagogia realmente tem o papel de lidar com as questões metodológicas, processos educativos e maneiras de ensinar, mas não se resume somente a isso. Ela é um campo de saberes sobre a problemática da educação, vista de forma global e dentro de uma perspectiva sócio histórica, e, ao mesmo tempo, uma ciência norteadora da prática educativa:

O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos através dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. É devido a esse caráter sócio histórico que o pedagogo polonês Suchodolski considera a pedagogia uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa. (LIBÂNEO, 1999, p. 22).

Nesse sentido, a pedagogia é o campo do saber que estuda o processo educativo sistematizado, remetendo-se à ação educativa, ao fazer educativo concreto e real que ocorre no meio social enquanto elemento básico constituinte da atividade humana. Para Libâneo (1999, p. 27), toda atividade docente deve estar permeada pela pedagogia, por caracterizar-se como um trabalho intencional que exige um norte, uma direção, ou seja, necessita, segundo Libâneo (op. cit.), de uma “pedagogização”, já que se supõe uma direção pedagógica para transformar as bases da ciência em matéria de ensino. Pedagogizar, na visão de Libâneo (1999, p.27), significa:

[...] submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e as formas organizadas do ensino. Nesse sentido converter a ciência em matéria de ensino é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos,

psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar matemática não basta ser um bom especialista em matemática, é preciso que o professor agregue o pedagógico-didático.

Assim, ao assumir o papel de educador, o professor necessita não apenas do conhecimento específico de sua disciplina, mas também agregar conhecimentos pedagógico-didáticos em sua prática docente, organizando e proporcionando intencionalidade ao fazer educativo. O que conforme Libâneo (1999, p.27), significa: “[...] converter a ciência em matéria de ensino”.

O conhecimento a respeito da pedagogia torna-se importante porque possibilita a realização de uma reflexão crítica acerca da cultura pedagógica. Dessa forma, o professor terá subsídios para refletir sobre dificuldades encontradas em sua prática educativa e poderá encontrar, com base em princípios pedagógicos, maneiras de superá-las de forma transformadora.

A sociedade contemporânea exige das universidades a formação de indivíduos com competência e capacidade para quebrar paradigmas, criar e disseminar saberes e culturas, evitando uma educação voltada para a acumulação e repetição de informações, mas possibilitando a abertura de espaços onde se possa voltar-se para estudos científicos pautados na criação efetiva de conhecimento e na reflexão crítica.

O ensino superior no Brasil vem passando por um processo de evolução ao longo de sua trajetória, e tal processo evolutivo é decorrente das atuais demandas de mercado, condições econômicas e políticas. Pimenta e Almeida (2011, p.21) ao citar Morin (2000), diz que “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador”. Isso significa que a universidade “gera saberes, ideias e valores que, posteriormente farão parte dessa mesma herança”. (MORIN, 2000, *apud* PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p.21). Diante do exposto, a universidade deve ser um espaço democrático e responsável com o desenvolvimento social, além do desenvolvimento integral daqueles inseridos em seus espaços.

Nesta perspectiva, cabe ao professor refletir diariamente acerca da relação teoria e prática, analisando-as com base nas teorias vigentes. A prática dessa reflexão possibilita a construção de novas teorias, e essa construção também é possível pelo significado que o educador emprega a seu fazer pedagógico, pelo seu modo de ser e viver seus valores, suas crenças, sua história de vida e seu sentimento em ser professor. É

extremamente importante lembrar que os conhecimentos e saberes docentes contribuem significativamente para o sucesso desse processo de construção.

O professor enquanto ser profissional da educação, consciente de seu papel cidadão, necessita aprender bem os saberes da sua prática docente de forma que possa tornar-se mais criativo, competitivo e proativo sempre. O docente universitário atua como mediador na formação de indivíduos éticos e competentes, proporcionando experiências de ensino que desafiem os alunos a construir tais competências.

No tocante aos saberes e prática docentes, Alarcão (1998, p.104) diz o seguinte:

[...] não é meramente acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa em que, a cada instante, situa-se sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em cada situação. Mas não se tenha uma ideia pragmático- funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem de ser um homem ou uma mulher de cultura, um ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade.

O educador deve construir uma prática docente que ultrapasse a mera transmissão de conhecimentos, deve ainda promover espaços que possibilite o exercício de ações voltadas para a reflexão dos saberes, transformando-os, intencionalmente, em algo acessível e significativo para o educando. Nessa linha de raciocínio, o professor deve aprender a adaptar-se aos diversos contextos de atuação, porém sem perder o foco na mediação do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o seu papel na sociedade e, portanto, construindo sua identidade docente.

É importante destacar que no que diz respeito aos saberes e práticas da docência no ensino superior a experiência privilegia a melhoria de práticas pedagógicas, pois é durante o convívio e integração com o discente que o professor desenvolve, avalia, reflete e melhora o seu trabalho.

Diante do exposto, o trabalho docente configura os saberes pedagógicos como possibilidades de contribuir com a prática em sala de aula. Dessa forma, o foco da educação volta-se para possibilidade de evidenciar postulados educacionais que ofereçam situações em que os saberes mobilizados nas relações entre professor e aluno possam se aproximar da realidade. Para reiterar essa afirmação, o Relatório Internacional

da UNESCO para Educação do Século XXI, apresentado por Delors (1998), traz os quatro pilares para aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos. Que possui como princípio básico a visão integral da pessoa em todas as suas dimensões humanas.

O aprender a viver juntos implica a dimensão social propondo o desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade de modo harmonioso. “Enfim, é preciso educar para contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento contínuo, para o entendimento mútuo entre os povos, para uma renovação da democracia efetivamente vivida” (ZABALA, 2002, p.53).

O aprender a ser implicam os processos que envolvam tolerância, compreensão e solidariedade, “valorizando o desenvolvimento da espiritualidade, no sentido de saber relacionar-se e viver para construir uma sociedade mais justa e igualitária dentro de uma abordagem holística ou sistêmica” (YUS *apud* ZABALA, 2002, p.22).

O aprender a fazer está voltado para o processo que leva à formação para a cidadania enfatizando o aspecto profissional. Pressupõe educar para o trabalho de forma que o indivíduo possa perceber “a visão global da pessoa como ser crítico diante das desigualdades, comprometido com a transformação social e econômica, a serviço da sociedade e em função do desenvolvimento das pessoas e não do capital” (ZABALA, 2002, p.57).

O aprender a conhecer está ligado à superação de atitudes egoístas, de consumismo, de competitividade e de superficialidade. Segundo Zabala (2002, p.54-55) implicam “conhecer-se e compreender a si mesmo, aos demais, à sociedade e o mundo, capacitando o indivíduo para o exercício responsável e crítico da autonomia, cooperação, criatividade e liberdade”.

Nessa perspectiva, é extremamente importante valorizar a educação com base nesses princípios, pois a sociedade contemporânea acredita que somente através da educação será possível construir uma vida de melhor qualidade. Assim sendo, cabe à universidade reafirmar e garantir o seu papel enquanto formadora de cidadãos para agir com responsabilidade social e intervir na sociedade com compromisso e ética.

4 DESAFIOS DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.

Os professores e as instituições de ensino, tendo em vista a educação superior, precisam trabalhar de forma articulada e cooperativa. Ambos em suas trajetórias de vida estão interconectados e a forma como vivenciam e percebem suas experiências determina

o propósito pessoal e institucional de transformação em busca de um ideal comum. Tanto instituições quanto professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas.

Os desafios da docência universitária apresentam-se tanto aos professores quanto as instituições de ensino, contudo evidenciando diferentes dimensões. Uma delas destaca-se a necessidade de os docentes considerarem não apenas seus domínios específicos, mas investirem numa dimensão pedagógica da docência. Essa dimensão pedagógica envolve ações e valores que se traduzem em sensibilidade diante do educando; valorização dos saberes advindo da experiência de vida; ênfase nas relações interpessoais, na aprendizagem compartilhada entre professores e alunos; integração entre teoria e prática; e ensinar a partir do respeito à aprendizagem do aluno. “Todos esses desafios são importantes, pois implicam na crença de desenvolvimento do aluno tanto pessoal como no profissional” (BOLZAN, 2004, p.76).

É importante levarmos em conta também a sensibilidade docente como condição necessária à formação do discente. Dessa forma, caberia aos órgãos administrativos das instituições superiores considerarem as necessidades e expectativas dos professores no que se refere a seu desenvolvimento profissional. Por isso, vale entender e considerar as condições estruturais propícias ao exercício da docência e sua valorização através do estabelecimento de políticas de formação continuada durante a sua prática profissional.

A aprendizagem docente envolve interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade. Assim sendo, compreender esse processo em sua totalidade apresenta-se como mais um desafio a ser enfrentado pelos professores, uma vez que em sua maioria muitos não se dão conta de que sua formação profissional passa por esse processo. Aprender a ser professor ocorre nas relações com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse contexto. Portanto, a docência universitária resulta da articulação entre modos de ensinar e aprender, onde professores e alunos trocam as funções de ensinar e aprender continuamente. Nessa perspectiva, falar em aprendizagem compartilhada como elemento constituinte do processo de construção do professor universitário toma significado quando concebemos que docentes e discentes constroem, por meio de uma aprendizagem compartilhada, um conhecimento profissional. Contudo, para que se concretize efetivamente este ideal, é preciso que as universidades incentivem a criação de espaços, estratégias e dinâmicas formativas que tenham como um dos princípios fundamentais o ensino e a aprendizagem compartilhada.

Outro desafio importante é encontrar uma forma efetiva de aplicação da transposição didática à prática educativa dos professores. Ou seja, um meio adequado e eficiente de transpor didaticamente o conhecimento científico para o campo acadêmico e deste para o profissional, quando o professor muitas vezes não conhece a área para qual pretensamente forma.

O fato de os professores não levarem em consideração a especificidade própria da educação superior em relação à educação básica, e não compreenderem que tanto os aspectos epistemológicos quanto os aspectos metodológicos são qualitativamente diferentes nos dois níveis de ensino, também se configura como um desafio. A universidade tem sua própria maneira de compreender e manifestar o conhecimento em ação, por meio de um conjunto de procedimentos básicos identificados através de regras educacionais com funções tanto sociais quanto cognitivas. Tais regras formam um conjunto de convenções acadêmicas que normatizam o conhecimento científico durante a definição da rotina das aulas. “Essas normas estão consubstanciadas nos planos políticos pedagógicos, nos currículos, nas relações interpessoais e perpassam o contexto das instituições em todos os seus níveis, compondo assim o processo de formação” (ISAIA; BOZAN, 2004, p.77). Toda essa realidade interna e externa do espaço acadêmico precisa ser adequada pelos docentes, a fim de que as estratégias pedagógicas adotadas ao longo da docência sejam eficazes frente às novas exigências do atual contexto formativo.

O professor ao exercer a prática de educador precisa cultivar em si uma constante necessidade de autorreflexão, para que desse modo às atividades educativas possam ser executadas conscientemente, à medida que sejam pensadas e refletidas no por que, como e para quê delas. Schön (2000) e Alarcão (2001), “propõem um professor reflexivo, capaz de refletir durante a ação educativa e sobre ela, objetivando reformular suas atividades docentes, valorizando a incerteza como componente de aprendizagem tanto docente quanto discente”.

Refletir sobre sua própria atividade docente deve ser uma característica inerente ao professor e deve ser entendida como condição de formação e desenvolvimento profissional. O ato de refletir na prática e sobre ela conduz o professor a novas formas de atuação docente, seja em termos individuais ou coletivos.

Trabalhar em equipe e de forma colaborativa também se apresenta como um desafio a ser enfrentado pelos professores e instituições de ensino superior que buscam viabilizar um processo formativo onde ambos estejam legitimamente envolvidos e

engajados. Zabalza (2004) e Marcelo Garcia (1999) sustentam “a necessidade de haver equipes, nas instituições, que se responsabilizem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, pela continuação delas e por seu grau de organização e sistematização, avaliando-as permanentemente”.

A sociedade contemporânea exige uma orientação adequada para o mercado de trabalho e essa realidade precisa ser considerada e enfrentada. Isso nos leva a compreensão de que precisamos aliar os conhecimentos teóricos à sua aplicação no futuro mundo profissional do educando. Para que isso ocorra os espaços formativos das instituições superiores precisam estar voltados ao exercício da profissão, daí surge a necessidade de ultrapassarmos o conhecimento meramente acadêmico e avançarmos em direção à aquisição de capacidades e competências profissionais e éticas para o exercício profissional.

A valorização da dimensão profissional docente relativo aos direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho também nos é apresentado como um desafio a ser superado. Frente ao exposto, destacamos como relevantes às políticas e os critérios de seleção docente e de progressão utilizados no decorrer da carreira docente. Os critérios adotados envolvem certo nível de titulação e de produção científico-acadêmica, contudo apenas esses aspectos não garantem a qualidade da *práxis* pedagógica.

Não podemos nos esquecer de citar a dimensão, a qual envolve o comprometimento profissional com os processos de formação dos professores, dos alunos e das instituições de ensino superior. Segundo Isaia (2003, p.79):

A implicação com a docência compreende um compromisso ético do professor, visto que ele se compromete com o cuidar gerativamente (desenvolver) de seus alunos, do grupo com o qual trabalha, da instituição a qual pertence e das produções acadêmicas e pedagógicas que elabora individualmente ou de forma coletiva.

É tarefa primordial da prática docente, conduzir o processo de ensino e aprendizagem e as demais ações acadêmicas ligadas ao ato de educar, formar e produzir conhecimento. Levando em consideração o aspecto institucional, é função das instituições de ensino superior decidir acerca de suas prioridades. O ideal seria pautar as decisões com base na valorização do professor; na criação de espaços voltados ao compartilhamento de vivências pedagógicas, saberes e fazeres profissionais e científico-acadêmicos; na exploração adequada das políticas educativas; na utilização responsável

dos recursos públicos; na abertura de acesso da comunidade com intuito de beneficiá-la em seus aspectos sociais, primando pelo compromisso com o grupo e pela solidariedade entre seus partícipes.

Sabemos que, além dos mencionados, ainda existem outros desafios que são vivenciados pelos professores e instituições onde atuam. Contudo, é preciso a compreensão de que a superação dos desafios só poderá ser encontrada em uma prática docente participativa entre todos os envolvidos. A formação dos professores e dos alunos não acontece do nada, mas das possibilidades interativas que surgem no ambiente de trabalho. Dessa forma, é extremamente importante que professores, técnicos administrativos e alunos sejam capazes de atuar em consonância com as novas exigências do atual contexto do mundo contemporâneo.

Diante do exposto, podemos perceber que enfrentar os desafios da prática docente exige uma ação conjunta entre seus atores, alinhados com seus contextos institucionais e com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a educação superior, no intuito de fomentar o desenvolvimento das instituições e de todos os profissionais que atuam nessa esfera de ensino.

A superação dos desafios à docência do ensino superior está ligada a uma série de questões que precisam ser discutidas pela comunidade acadêmica e investigada por pesquisadores da área, para que se possa construir uma política educacional voltada ao desenvolvimento do profissional docente que atua no ensino superior.

Em suma, os desafios a serem enfrentados e superados por professores e instituições compreendem:

“Para os primeiros docentes, é preciso lembrar as seguintes iniciativas: mediar saberes/fazer para a formação de futuros profissionais; produzir saberes/fazer específicos ao domínio de conhecimento e de atuação; construir conhecimento de ser professor; investir na dimensão pedagógica da docência; levar em conta a especificidade da educação superior; buscar autonomia docente; compreender o processo de aprendizagem docente; entender que a docência ocorre na articulação de várias dimensões, espaços e atores; compreender que a docência se dá na confluência das trajetórias formativas individuais, grupais e institucionais.

Para as instituições, as prioridades são: viabilizar formação continuada de professores em redes presenciais e virtuais; proporcionar interação de alunos e professores com os contextos formativos; estabelecer políticas voltadas para o desenvolvimento profissional docente de forma sistematizada e contínua;

comprometer-se com o desenvolvimento de professores e alunos como grupo envolvido com seus processos formativos”. (ISAIA, 2006, p.81)

A ênfase está na necessidade de compreender que docentes e instituições precisam indiscutivelmente desenvolver um trabalho de forma articulada e cooperativa. Pois, ambos mantêm uma inter-relação ao longo de sua formação e a forma como vivenciam e percebem esse processo formativo determina o propósito pessoal, grupal ou institucional de mudança e aperfeiçoamento a caminho de um objetivo comum. Orientados por essa razão, professores e instituições precisam estar conscientes de suas responsabilidades formativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Diante das percepções elucidadas a respeito dos saberes e práticas da docência no ensino superior, verifica-se o quanto é importante, pertinente e relevante à contínua investigação sobre a pedagogia universitária, para desenvolver uma educação de qualidade.

Dessa forma, podemos perceber como o grande desafio da prática docente do educador universitário, o contínuo processo de construção de saberes e fazeres, ora fundamentada em certezas pertinentes à profissão, ora baseado em questionamentos e dúvidas de como melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, conclui-se que os desafios enfrentados pela prática docente no ensino superior são diversos e necessita de respostas e indagações. Percebe-se que estamos inseridos num imenso campo de dúvidas e incertezas, além de uma elevada inconstância devido as constantes mudanças do saber em construção, saber este que necessita de uma formação pedagógica cada vez mais presente na ação docente e associada às habilidades didáticas do professor.

A prática docente universitária requer uma reflexão, pois está intimamente ligada a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, num ambiente que privilegia e salienta o ato de aprender, cabe aos seus atores consciência do que deve ser realizado e como deverá ser a condução do período de tempo destinado a construção dos saberes. É importante compreender que tal processo requer uma sensibilidade do profissional docente, além de uma abertura para um ensino desafiador, contextual e crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 1998.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORGRAD. **Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção**. In: FORGRAD. Resgatando espaços e construindo idéias. 3. ed. ampl. Uberlândia: Edufu, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 163-164.


ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional, In: MOROSINI, M. (Org.) Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*. Centro de Educação, UFSM, v. 29, n. 2, Santa Maria/RS, p.121-133, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: _____. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19 – 43.



SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artemed, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática.** Campinas: Papyrus, 2006.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário. Seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

Edna Xenofonte Leite ¹
Rita Oliveira de Carvalho ²
Larissa Maria Arrais de Sousa ³

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que teve como escopo investigar como está acontecendo o processo educacional na educação infantil no contexto atual no enfrentamento de tempos tão difíceis para a prática docente devido ao enfrentamento do novo coronavírus existente em no mundo inteiro. Sabemos que a educação infantil é base para avanços primordiais em outras aprendizagens significativas ao longo do tempo de seu desenvolvimento e assimilação de novos conceitos. Pensando nisso nosso intuito com este artigo foi relatar os desafios e conquistas enfrentado pelas docentes em período de afastamento social e inserção do ensino remoto na prática infantil. O caminho metodológico escolhido foi o estudo de caso, no qual realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco professoras efetivas de uma creche pública municipal da cidade de Crato - CE e com cinco mães de crianças que estão matriculas na referida CEI. Outrossim utilizamos os autores Kramer (2005), Kuhlmann Jr. (1998), Oliveira-Formosinho (2002), entre outros que serviram de embasamento teórico metodológico para fundamentação da pesquisa. Em nossas considerações finais foi possível compreender que o processo educacional vem ocorrendo de forma muito complicada através do ensino remoto com momentos síncronos e assíncronos com muitas dificuldades de todos os envolvidos na prática da educação. Concluímos que houve alguns retrocessos em relação às leis conquistadas para a primeira etapa da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pandemia; Crianças.

INTRODUÇÃO

Entre os desafios e as possibilidades existentes na Educação Infantil, enfatizamos a conquista da área no final do século XX com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, lei n° 9.394/96, e a sua incorporação no cenário educacional brasileiro ao ser denominada primeira etapa da educação básica. Além da obrigatoriedade da Educação Infantil, a lei também avança no sentido de pensar a formação dos profissionais que atuarão nesse nível de ensino, ao estabelecer que deve ocorrer em nível superior.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, ednaxenofonte@yahoo.com.br;

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, rythaolicarvalho@yahoo.com.br
Professora da Universidade Regional do Cariri-URCA;

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA, Lariarrais07@gmail.com

Antes da promulgação da LDB, a responsabilidade em atender institucionalmente a criança de zero a cinco anos de idade esteve atrelada à assistência social, por pessoas que nem sempre tinham formação adequada para exercício desta atividade. Analisando os estudos realizados por vários pesquisadores na área da Educação, como Kramer (2005), Kuhlmann Jr. (1998), Oliveira-Formosinho (2002), entre outros, compreendemos historicamente que o entendimento sobre educar as crianças nem sempre existiu e, embora esteja previsto em lei, atualmente ainda há muitos desafios para realização de um trabalho docente de qualidade com as crianças.

A ideia de cuidar das crianças pequenas está intrínseca à história das instituições de educação infantil, no que se refere à saúde e aos cuidados necessários para garantir a sobrevivência destas, fora do ambiente familiar (BARBOSA, 1999). Além de exigir um espaço adequado para deixarem seus filhos, as famílias e demais setores da sociedade também começaram a reivindicar que estes locais fossem integrados ao sistema educativo.

Igualmente, de maneira progressiva, foi se percebendo a importância de ser realizado nas creches um trabalho para além dos cuidados, pois as crianças permaneciam na instituição por muitas horas e necessitavam de um atendimento qualificado direcionado à área da educação, surgindo assim a percepção de que alocar crianças em um espaço, demandava pensá-las como seres imersos em uma sociedade.

E assim inicia-se a noção da integração entre o cuidar e o educar, pois a perspectiva até então presente neste local tinha como função a realização de atividades essenciais para garantir sua vida, tais como, alimentação, higiene, sono, ou seja, cuidados básicos que garantissem o mínimo necessário para a sobrevivência.

Concordamos com a assertiva de que “[...] desde que nasce, a criança é cidadã e possui direitos civis, humanos e sociais, dentre eles o direito à Educação Infantil.” (CEARÁ, 2011, p. 12), pois as crianças têm direito a um ambiente seguro e agradável, uma vez que na convivência com seus pares, as relações sociais são produzidas e estimuladas, ou seja, se desenvolve a cultura infantil.

Sabemos que as creches sempre foram instituições educativas, embora não atuassem baseadas na proposta vigente de educação infantil que compreende e associa cuidar e educar, estas instituições tomavam como base uma educação compensatória. De acordo com (KUHLMANN Jr.)

[...] o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres, incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN Jr., 2001, p. 204).

Nesse contexto de lutas, a educação infantil vem se afirmando, embora essa etapa ainda esteja impregnada por muitos preconceitos e dificuldades. O educar está indissociável do cuidar, bem como não há possibilidade de separar cuidado e ato educacional. A instituição de educação infantil precisa fornecer condições para as crianças explorarem os diversos ambientes, adquirindo assim as formas culturais de agir e pensar.

Nesta etapa educacional as relações precisam entrelaçar as funções de educar e cuidar, baseadas na higiene, proteção, alimentação, acesso ao conhecimento sistematizado, entre outros. Nesse sentido, a convivência na educação infantil, e seus profissionais devem tomar como base a indissociabilidade destas ações no desenvolvimento do trabalho cotidiano das crianças.

A forma de condução destes processos denota as concepções pertencentes nestes espaços que devem ter como eixo central as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI, criado especificamente para direcionar esta área da educação no Brasil, e que apresenta caráter mandatório. De acordo com este documento, a educação infantil deve ajudar a criança desenvolver a autonomia para cuidar de si mesma, através de vivências qualitativas em seu cotidiano.

De acordo com Kramer (1995) nas creches brasileiras prevalecem o atendimento ainda com ações de cunho assistencialistas, pois segundo esta autora ainda há uma predominância em relação aos cuidados, alimentação, higiene, bem como é possível diagnosticar em muitas instituições de educação infantil trabalhos que visam o controle das crianças. Outro fator contribuinte para estas ações estão em consonância com o fato de vivenciarmos atualmente uma sociedade onde predomina o machismo.

Apesar da predominância de uma educação assistencialista, é importante salientarmos que as ações que orientam o trabalho na creche possuem intencionalidade educativa, planejamento pedagógico e tem como norte os documentos legais que regem esta etapa, estabelecendo uma rotina de interações. Existe um processo de construção de

uma educação infantil e há uma busca por qualidade nesta etapa, no qual a partir de cada realidade se busca o melhor desenvolvimento para as crianças.

Há um movimento em torno de construir novas práticas educacionais para infância, pois embora carregue marcas das velhas concepções, as ações cotidianas tentam, na maioria das vezes, desconstruir práticas assistencialistas. Embora isto nem sempre se concretize, podemos evidenciar que há uma tomada de consciência de que a educação infantil não deve atender a critérios de assistência. Para aclarar a necessária relação entre educar e cuidar, nos apoiamos em Cerisara (2004), que aponta diversos questionamentos entre ambos,

[...] O que significar cuidar? Até onde vai a educação e o cuidado? Onde começa um e outro? Será que educar já não contempla o cuidar? Se o cuidado faz parte da vida humana e é constitutivo de todas as relações entre seres humanos, será que é necessário utilizá-lo na Educação Infantil? Que benefícios e que prejuízos à expressão “educar e cuidar de forma indissociável” têm trazido para o trabalho com as crianças? (CERISARA, 2004, p.p. 12, 13).

Não podemos nos abster de mencionar a dificuldade que existe na prática do desenvolvimento do trabalho na educação infantil, para conseguir de fato fazer pautar a ação no binômio educar e cuidar, bem como as dificuldades que os professores têm na etapa de 0 a 3 anos. As ações são conjuntas e separar este binômio se torna impossível. Isso advém em partes, pela falta de concepções, conhecimentos e condições materiais para realizações das ações pedagógicas na educação infantil.

Em conformidade com Cerisara (1999), nas instituições de educação infantil hodiernamente presenciamos uma dicotomia, na qual há uma mistura de direção para realização do trabalho voltado para práticas educativas e à assistência, sendo este uma mistura, especialmente nos locais de atendimento às crianças de zero a três anos de idade, enquanto nos espaços apropriados para crianças de quatro e cinco anos há uma evidência de escolarização, segundo afirma a seguir a autora supracitada, tais práticas de

[...] valorização das atividades ligadas ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos, muitas vezes reproduzindo ou antecipando as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, consideradas como pedagógicas. Essa interpretação reducionista do pedagógico acabou por trazer para as creches e pré-escolas uma desvalorização das atividades ligadas ao cuidado das crianças pequenas. Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil (CERISARA, 1999, p. 16).

Há uma dificuldade em relação à definição e concepção sobre a criança dentro da sociedade em geral, e como consequência, dentro do contexto da educação infantil provoca grandes transtornos que se desdobram em práticas que alternam entre escolarização precoce e práticas voltadas à escolarizar os pequenos para que estejam aptos, ou até mesmo, alfabetizados ao ingressarem no ensino fundamental. Igualmente, ações voltadas ao assistencialismo, com rotinas que pouco evidenciam preocupação com o desenvolvimento cognitivo, optando por práticas pouco valorativas às interações e brincadeiras, se voltando com maior prioridade para questões ligadas à higiene, alimentação e cuidados básicos.

Neste contexto é fácil perceber práticas mecanizadas, nas quais não existem muitos dispêndios com o desenvolvimento da autonomia da criança, por isso é comum deixá-la “livre”, mantendo preocupação maior com cuidados, aspectos físicos e relacionados à saúde.

Ao analisar os grandes documentos que tiveram uma forte influência sobre a educação infantil, tais como, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999, 2010); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009), identificamos em todos estes, o princípio da indissociabilidade entre educar e cuidar nas instituições de educação infantil.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998c), educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998c, p. 23).

O contexto educativo no referido documento é bem expresso em relação ao que deveria de fato ocorrer nas ações práticas das referidas instituições, igualmente, para este mesmo documento o cuidar tem sido definido como,

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a

desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionais, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (Idem, p. 24).

Assim, ao analisarmos o que propõe este documento, fica expresso a necessidade de integração entre as ações de cuidado/educação, sendo impossível existir uma cisão entre ambos, pois estas são integrantes da educação da criança pequena, sendo impossível hierarquizá-las.

Os professores são cientes de que suas ações não são separadas, o educar e o cuidar jamais estarão cindidos, compartimentado em momentos distintos, pois suas ações integram o afetivo, o psíquico e o social, através de atitudes planejadas para condução do processo educativo. A relação entre ambos é estabelecida em diferentes momentos, tais como em situações de higienização, alimentação e interações.

É importante a consciência de que tudo se caracteriza como vivências para a criança, mesmo que seja uma experiência negativa em relação ao seu desenvolvimento. Para aclararmos com mais precisão o significado destas experiências, vejamos a observação de uma ação cotidiana da creche que pode evoluir para grandes aprendizagens, como por exemplo, o momento da refeição na creche, no qual a criança pode aprender a segurar os talheres utilizados em sua alimentação, aprender a sentar-se à mesa, saborear e testar os gostos, os sabores dos alimentos e \texturas, a importância da alimentação, e dos alimentos saudáveis, a cultura presente na refeição, reforçar os laços de amizade (ROSEMBERG, 2002).

Entretanto, todas essas situações só se tornam possíveis quando há espaço adequado, com refeitórios que permitam trocas, conquanto, na maioria das vezes percebemos uma falta de entrosamento devido às posturas que a educação infantil promove, na qual a criança deve estar sentada, quieta, calada. Por vezes, dependendo da idade destas, não lhes é permitido tocar na própria comida para não se sujar. Ela deve esperar até que alguém venha para lhe servir, o que denota uma perda de grandes momentos de aprendizagem.

Além destes aspectos,), através da alimentação podemos trabalhar noções de quantidade, tamanho, textura, forma, preparo dos alimentos, receitas, auxiliar no desenvolvimento dos cinco sentidos, das sensações, noções de quantidade, de quente e frio, entre outros.

A autora supracitada pontua também o fato de que muitos professores se utilizam da chantagem com as crianças, usando o comportamento como ameaça, com o qual buscam a punição como forma de controle. Isso ocorre com retirada de lanches e brincadeiras quando as crianças não ficam quietas no momento que estes determinam.

As creches e pré-escolas imersas neste contexto deixam de proporcionar ações que podem gerar aprendizagens com grande significância à criança, seja através da alimentação, através do banho, das brincadeiras, entre outros por que falta uma intencionalidade por parte docente para com o planejamento de rotinas, embora muitas vezes a própria estrutura destes espaços não permita que certas atividades sejam realizadas.

Baseado em Campos (1991), as ações interligadas à proteção como os atos de alimentação e higiene e cuidados fazem parte integrante do ato de educar. Concordamos com a autora, pois o “cuidar” é parte integrante do educar, ou seja, não é possível haver educação da criança sem cuidados, assim como também é impossível que haja educação sem zelo à criança.

É certo que toda educação implica em cuidados, os quais se traduzem em educar. Porém, salientamos que educar vai muito além do ato de proteger. O educar é mais profundo e mais abrangente, pois exige a preocupação com o bem-estar da criança, com o planejamento de uma ação planejada, intencional em relação ao aspecto cognitivo e as aprendizagens que desembocam em um desenvolvimento significativo.

Atualmente a luta pelo atendimento em educação infantil continua. As autoridades têm prometido uma expansão, embora ainda possamos afirmar que estamos lutando permanentemente na busca por conseguir expansão e qualidade para o parco atendimento existente. Sendo assim, a busca pela ampliação deste binômio ainda se constitui em uma ação primordial, já que não há um atendimento para todas estas crianças e por isto mesmo, há uma luta pelo respeito e pela garantia dos direitos da criança pequena a terem acesso educacional de qualidade.

O problema da falta de qualidade na educação das crianças tem sido pauta de batalhas constantes e vem caminhando em consonância com a demanda pela expansão. A proposta de professores de educação infantil em relação à educação das crianças deve estar contextualizada com a normatização da LDB, e dos demais documentos oficiais que regem esta ação, sempre pautados na identidade, autonomia e no desenvolvimento integral das crianças.

Embora, agora sabemos que todos os problemas que já enfrentávamos na

educação infantil foram agravados com a pandemia, na verdade, a pandemia expôs muitas dificuldades que esta etapa já enfrentava, além de impôr retrocessos. Como já citamos, obtivemos muitas conquistas ao longo de todos esses anos, e todas estão em sério risco pela obrigatoriedade de manter o isolamento social devido a ausência de atividades presenciais nas instituições uma vez que nosso trabalho está pautado nas interações e brincadeiras, como determina as Diretrizes (Fochi, 2020).

Como a pandemia tem se alargado consideravelmente, as atividades remotas foram exigidas em muitas escolas públicas e particulares, mesmo em meio a um certo desconforto, por ser de conhecimento geral que o contato de crianças pequenas com tecnologias digitais, além de pouco eficaz, é fortemente desaconselhado por especialistas da saúde e educação.

Assim, as escolas de educação infantil têm desenvolvido atividades via internet, ao menos com as turmas cujas faixas etárias permitem, visando preservar os vínculos com as famílias e das crianças com seus professores e colegas, mesmo sabendo que mais da metade de seu público não tem acesso a tecnologias, nem a internet, ou outros meios de comunicação as aulas remotas foram exigidas e estão sendo ministradas de forma a tender as exigências de manter os professores trabalhando por que estão sendo remunerados e também como uma satisfação aos pais de as crianças estejam aprendendo.

As escolas se vêem em situação difícil e as famílias também por que enfrentam muitos problemas para acompanhar seus filhos em casa. E mesmo se esforçando para agir de modo autorizado, as instituições de educação infantil têm recebido muitas críticas pelo desenvolvimento do trabalho remoto, por que tem optado por um caminho que é um retrocesso para nossas conquistas, ou seja, o favoritismo por mandar atividades escolarizantes, escritas, mecânicas, repetidas (Cruz, 2016).

As escolas tem seguido a guia de mesmo em etapas de crianças bem pequenas, como no caso de um ano de idade mandar atividades que visam uma pré-alfabetização, apesar de ser até inacreditável, mas sim, são atividades releitura de história e incetivo a escrita e leitura. Certamente nenhuma etapa educacional estava preparada para este ensino remoto, mas o infantil já se difere das outras etapas por que é "educação infantil e não ensino infantil".

Os professores também estão aprendendo a lidar com os desafios e por isso acabam por mandar o que é mais conveniente para a família, sim por que são os familiares que estão fazendo este processo, então tudo tem sido muito complicado, desde

um ambiente, a falta de materiais, e de entendimento sobre a importância do brincar e das interações.

Neste artigo abordamos a relação estabelecida neste contexto de pandemia entre as aulas remotas desenvolvidas pelas instituições de educação infantil e as famílias. Em tempos de pandemia buscamos compreender como tem sido esta relação entre a educação e cuidado com as crianças fora do contexto da instituição e dentro do ambiente familiar, pois as crianças estão fora da escola e a escola está invadindo a casa das crianças, então precisamos analisar as interações que compõe essa relação.

O objetivo desta pesquisa foi buscar entender como tem ocorrido a educação remota que as instituições educacionais de educação infantil tem desenvolvido com as crianças e as famílias, mesmo em meio há tantas dificuldades que a pandemia pôde proporcionar, e também buscamos perceber os caminhos que as famílias construíram em meio às dificuldades de fazer o trabalho educativo dentro do lar.

Para compreendermos o processo educativo em contextos de pandemia elaboramos entrevistas semiestruturadas e questionamos cinco professoras de uma creche pública municipal da cidade de Crato-CE, e cinco mães que possuem crianças matriculadas nesta CEI sobre o processo educativo neste emaranhado de mudanças em que estamos vivenciando.

Os resultados nos possibilitaram compreender que existem muitas dificuldades quanto ao desenvolvimento deste trabalho educacional que as famílias vêm enfrentando o desafio de desenvolver, e que, portanto há certo recuo da família em aderir por diversos motivos e questões.

Nossa principal conclusão foi que as crianças nestes tempos de pandemia sofreram diferentes tipos de danos por várias questões: falta de preparação da família para estar com a criança em casa em tempo integral; ausência de disposição familiar para conviver com a criança; indisponibilidade de materiais adequados para desenvolver as atividades propostas pelas escolas; falta de aparelhos tecnológicos, além de indisponibilidade de tempo dos entes familiares para com a criança.

METODOLOGIA

A pesquisa está pautada em uma abordagem qualitativa, e o método utilizado configurou-se como um estudo de caso, por que utilizamos para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada com cinco professoras de uma CEI - Centro de Educação Infantil, e com cinco mães que têm seus filhos nesta matriculados na instituição. A

pesquisa surgiu por conta dos diferentes e divergentes posicionamentos das famílias em relação à educação desenvolvida. A secretaria de Educação da referida cidade impôs que até mesmo as creches desenvolvem atividades remotas, e, além disso, decidiu o tipo de atividade, ou seja, atividades escolarizantes para as crianças da primeira infância, ou seja, de zero a três anos.

A princípio, houve resistência por parte dos professores, mas foram obrigados a realizar as atividades via telefone, por grupo de aplicativo. Com isso surgiu uma insatisfação por parte dos professores por que seu trabalho está pautado nas interações e brincadeiras, e não em alfabetizar e instruir, assim como de uma parcela dos pais porque acharam as atividades fora do nível adequado para seus filhos.

Diante de toda esta insatisfação resolvemos questionar as professoras sobre o seu trabalho neste momento de pandemia, e as famílias sobre como está sendo o desenvolvimento do trabalho de educação remota. A faixa etária escolhida foi de zero a três anos, devido ser a menor idade da criança em instituições educativas.

A entrevista semiestruturada englobou os seguintes itens: trabalho remoto na educação infantil, relação com a família, uso de tecnologias, interações e brincadeiras, conceito de educação infantil. Para a análise dos dados, fizemos a organização destes tópicos e colocamos como identificação uma numeração para as referidas professoras e para as mães das crianças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que a profissão de professor da Educação Infantil tem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança como cidadã, por ser o primeiro contato educacional fora dos cuidados da família. Na pesquisa realizada, as professoras foram unânimes ao apontar como tem sido difícil realizar o trabalho remoto com crianças pequenas, e as famílias também não gostaram do ensino remoto,

Sempre desejei trabalhar com criança pequena, porque sempre gostei de criança e porque elas são fáceis de lidar para ensinar, mas nunca imaginei ter que passar uma atividade pelo celular para crianças que estão em casa com para suas mães ou irmãos fazerem por eles... sim, por que essa atividades que vêm da secretaria não são próprias para crianças dessa idade (Professora 2).

Quando era a gente que planejava as atividades fazíamos as brincadeiras para estimular o desenvolvimento das crianças, agora querem que a gente faça atividade de pintar para crianças de um ano de idade, absurdo! (Professora 5).

Nunca imaginei de dar aula pelo celular, isso não existe, como é que vamos brincar com nossas crianças pelo celular? Todos tem internet? Todos tem celular? (Professora 1).

Não vejo muita aprendizagem nessas aulas, acho que só obrigaram por que os professores têm que trabalhar, por que estão recendo seu salário, agora não tem sentido por que um vídeo de poucos minutos não substitui a escola, a criança ficar na creche aprendendo com a professora, por mim só acho importante para a professora, por que meu filho nem lembra que ela existe, ela só tem um ano e cinco meses (Mãe 4).

As famílias não sentiram confiança e produtividade no trabalho desenvolvido. Assim, ficou explicitada a compreensão de que as professoras sentiram muitas dificuldades em manter um trabalho educacional remoto pelo celular na educação infantil. Por outro lado, também houve menção ao fato de que a docência na Educação Infantil exige poucos conhecimentos, demonstrando concepções equivocadas de que o fato de ser mãe capacita uma pessoa para o exercício dessa profissão (KRAMER, 1995).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), ser professor de Educação Infantil exige habilidades específicas decorrentes das características da criança pequena. Conforme essa autora, existe uma unicidade própria no exercício da profissão de professores de Educação Infantil que é decorrente das características da criança pequena (globalidade e vulnerabilidade e dependência da família), das características dos contextos de trabalho (contexto de custódia e contexto pedagógico da criança), das respectivas missões e das características do processo e das tarefas desempenhadas pelas educadoras (uma profissionalidade baseada em uma rede de interações alargadas).

Voltamos a ressaltar que os professores de Educação Infantil precisam ser capazes de refletir criticamente sobre os saberes que estão relacionados à infância e à criança, tomando-os como base e condição para sua ação docente, tendo como meta o desenvolvimento integral das crianças, conhecendo o processo político que envolve a educação e tornando realidade esse trabalho na perspectiva de emancipação social.

Agora todo este processo fica impossível de ser realizado dentro deste contexto de pandemia.

Outro ponto evidenciado foi a aceitação por parte de algumas famílias em relação ao trabalho desenvolvido, assim como também muitas familiares das crianças se recusaram de participar e outros até gostariam, mas não dispunham de condições para participar das aulas, como veremos na fala das mães,

Eu gosto de fazer as atividades com meus filhos, assim eu também fico sabendo o que eles estão aprendendo, por que na escola a gente não vê o que eles fazem (Mãe 2).

É impossível dar conta de fazer tarefas, de cuidar de casa, de cuidar de filhos, não vejo a hora dessas aulas voltarem por que sinceramente não tenho condição de ensinar tarefa (Mãe 5).

Perder tempo, ensinar em casa as crianças não aprendem, e também essas tarefas são para crianças maiores. Nunca imaginei ser professora, por isso, os meus não vão fazer tarefa em computador. (Mãe 4).

As professoras é que sabem como ensinar essas tarefas, por que em casa é diferente, eles não aprendem (Mãe 3).

A relação entre família e escola se faz muito necessária, essencialmente por conta das especificidades que esta profissão exige. Para delimitar as especificações da docência, Oliveira-Formosinho (2002), toma como base o conceito de profissionalidade no limiar da construção dessa especificidade na Educação Infantil. Vejamos o que a pesquisadora ressalta.

[...] através da literatura na área, dos dados desta investigação e das reflexões feitas por nós no exercício de dez anos de formadora de educadoras de infância construímos um quadro de análise das características específicas da profissão. Estas características de diferenciação não anulam as semelhanças, mas é natural que, para comprovar a singularidade da profissionalidade das educadoras de infância nos centremos nas diferenças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p 135).

Essa identidade tem como característica o alargamento das suas responsabilidades (cuidado e educação abrangendo a criança como um todo, além de maior interação com as famílias), mas, ao mesmo tempo, inclui aspectos comuns aos demais profissionais da educação. “O papel do professor das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros” (Idem, p. 63).

Outro ponto evidenciado é que existe uma dificuldade muito grande no que diz respeito ao uso das tecnologias, primeiro por que nem todos os professores conhecem, sabem operar e possuem as tecnologias necessárias, assim como, também as crianças não podem ficar muito tempo expostas a estes meios por ser prejudicial. Vejamos a seguir os relatos,

Eu não sei mexer nessas tecnologias, nem tenho computador, aliás para ser professora não foi exigido isso no concurso. Sei que é muito bom quem sabe, mas, eu não sei (Professora 4).

A tecnologia não é de meu tempo, eu até sei mexer um pouco, mas não assim para gravar aulas, não sei fazer vídeos (Professora 2).

Eu gravo minhas aulas, meus vídeos para as crianças, falo com elas pelo celular, as vezes até faço chamada de vídeo para poder ver como elas estão, mas nem todas as mães dispõem de tecnologias e também nem todas querem

participar por que elas tem que fazer as atividades propostas e nem todas sabem, querem ou podem (Professora 3).

Na verdade, eu como mãe não gosto de entregar meu celular para uma criança na idade de minha filha, dois anos, assistir. Para mim isso não tem sentido, até por que ela não sabe fazer as tarefas escritas, então não sentido ta com celular na mão, e também não tenho tempo de ficar com ela (Mãe 1).

É certo que este contexto de pandemia é um período de adaptação e de novas relações entre as crianças e as instituições educacionais e as professoras. É um novo meio social, no qual se iniciam novas experiências familiares agora no contexto educativo/institucional e neste momento é essencial à participação das famílias no processo educativo.

Ficou claro que a afetividade é essencial no processo educativo e para melhor de desenvolvimento integral na Educação Infantil, pois conforme algumas mães relatam as atividades remotas tem proporcionado novas vivências, conforme podemos constatar nos relatos,

Olha, deus me perdoe, mas de tudo que vivemos estou aprendendo coisas muito importantes, uma delas é que a convivência com minha filha é muito bom. Adoro está em casa brincando e conversando com as crianças, e eu não sabia mais como é bom brincar. Jamais poderia imaginar que a creche fosse tão importante, e que educação infantil é tão importante e ensina muito, eu achava que as professoras não ensinavam (Mãe 2).

Só agora em casa vejo como as professoras trabalham, aliás, não sei como elas aguentam, meu marido sempre fala que as professoras são muito superior a qualquer profissão por que lá fazem brincadeiras para as crianças aprenderem brincando (Mãe 5).

Nós procuramos desenvolver nosso trabalho da melhor forma possível quando estamos em sala, porém agora está muito difícil desenvolver a educação infantil como ela é realmente, ou seja, com as interações e brincadeiras, por que na verdade interagir através de um telefone é muito difícil e fazer as brincadeiras que é o que orienta nosso trabalho cotidiano se torna impossível (Professora 3).

Com essa pandemia não mais trabalho na educação infantil de acordo com o conceito dela que é desenvolver a criança integralmente, por que nós professores não temos mais como fazer nossos trabalho, na verdade, nós regredimos a todos os avanços e conquistas com essas atividades mecânicas (Professora 5).

De acordo com os relatos supracitados, houve muitos avanços em algumas famílias na questão do relacionamento familiar, igualmente, há uma valorização com o trabalho que os professores desenvolvem e com representação da educação infantil. Assim como evidenciamos uma não realização dos trabalhos nesta etapa de acordo com o que a legislação afirma para a área, ou seja, pautado nas interações e brincadeiras, que se tornou impossível de ser realizado neste novo momento de aulas remotas.

Assim, a docência nessa etapa, e especificamente neste contexto apresenta-se como um trabalho distinto daquele desenvolvido presencialmente, e as professoras concordam divergem em alguns pontos mais todas apontam que é grande o desafio de trabalhar na educação infantil de forma remota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos possibilitou perceber os conflitos que este momento de pandemia tem causado na educação infantil através do ensino remoto adotado para darmos continuidade ao ano letivo devido ao afastamento social da prática para evitar a disseminação do novo Coronavírus existente no mundo. Neste contexto surgiram novas formas de conceber as práticas educativas fazendo a ressignificação da docência através de várias plataformas digitais, porém essa prática tem proporcionado insatisfação, cansaço mental aos envolvidos no processo.

Foi possível constatar que de acordo com os relatos das professoras houve retrocessos quanto as grandes conquistas das duas últimas décadas na educação infantil pela prática da aprendizagem remota quando as docentes apontam em suas colocações, fica explícito a deficiência do ensino, bem como a participação das crianças com ajuda dos pais, que no momento das aulas estão no trabalho ou em outras atividades domésticas, o que dificulta as interações.

Ficou evidenciado neste estudo que a família é de suma importância para que este desenvolvimento possa de fato ser efetuado, e que os professores necessitam de uma formação para o uso de várias plataformas que devido a indisponibilidade do tempo a própria secretaria de educação ainda não pensou nessa formação, que é fundamental para o uso de diversas atividades e momentos diferenciados, seja no google meet ou em outras plataformas digitais.

Ainda é importante destacar aqui, que este estudo serviu de apoio para uma reflexão da prática atual do docente em tempos de pandemia. E que neste caminhar da prática deve ser refletida com mais respeito e maior qualificação para manusear as plataformas digitais para assim contribuir mesmo que de forma remota com interações e brincadeiras para as crianças que se encontram neste tempo atual isoladas em suas residências e que necessitam de ajuda para as atividades com o apoio da família, que neste momento é primordial mais ainda a participação e colaboração nos desenvolvimento das atividades.

O estudo inicial foi apenas o caminhar de uma pesquisa que será mais ampla em outro momento de escrita com maiores informações acerca do ensino remoto adoto por muitos municípios no ano 2020 em tempos de pandemia, no qual pretendemos avançar para identificar quais foram os maiores desafios vivenciados na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC, SEF, 1998c.

CEARÁ. Secretária de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Fortaleza: SEDUC, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. **Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras**. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Caderno Temático de Formação 2 - Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo. São Paulo: SEESP, 2004. p. 6-16.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade; CRUZ, Silvia Helena Vieira; SILVA, Kátia Cristina Fernandes (Org.). **Práticas pedagógicas na Educação Infantil – Vol. II**. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5 ed. SP: Cortez, 1995.


KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4 ed., Porto Alegre: Mediação, 1998.

CAMPOS, M. M. **Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n 78, 1991.

BARBOSA, Ivone Garcia. **A educação infantil: perspectiva histórica, lutas e necessidades**. Goiânia: FE/UFG, 1999.

KUHLMANN JR., Moisés. **Educando a infância brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 74, p.77-96, abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organismos multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 25 – 63, mar. 2002.



OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança: um contexto de formação em contexto**. Portugal: Livraria Minho, 2002.

FOCHI, Paulo Sergio. **A relação entre adultos e crianças na Educação Infantil: Reflexões emergentes no Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Educação Unisinos. 24 (2020). ISSN 2177-6210.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO

RETOMANDO OS ENSINAMENTOS DE SOCRATES PARA PENSAR

SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO

Ana Cristina Guimarães Vinci ¹

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão a respeito dos desafios da educação na época neoliberal. Para isso, se seguirá dois caminhos distintos. Por um lado, se contextualizará a educação no âmbito social e econômico contemporâneo. Por outra parte, se recorrerá a Antiguidade através do estudo de um texto de Platão no qual o filósofo elabora reflexões relativas ao processo educativo no que tange a educação dos sujeitos. Respeitando as distancias históricas não se tomará os enunciados de maneira literal, mas, se pretende destacar os ensinamentos que o texto formula e que ainda seguem vigentes. Uma vez seguidas estas duas direções se apresentará uma proposta de arte-educação tomando como exemplo o estudo de caso de uma instituição do nordeste brasileiro.

Palavras-chave: Laques, Arte-educação, Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

O presente escrito tem como finalidade gerar uma indagação sobre os fundamentos da educação contemporânea. Para isso o artigo se dividirá em duas partes: a primeira apresenta o panorama social e econômico atual, evitando desconectar a educação do sistema político em que se insere. A segunda, analisa o texto *Laques*, escrito por Platão, vinculando-o aos problemas da educação. Neste sentido, se realizará ainda um estudo de caso de uma instituição cultural do Nordeste do Brasil, o Centro de Arte e Cultura Portal da Serra - CEARC-, que reuniu alguns elementos da filosofia socrática mediante o desenvolvimento de políticas sociais de arte-educação.

O *Laques* é um diálogo intrinsecamente influenciado pelo pensamento de Sócrates. O tema que se discute neste diálogo é a educação de jovens e, independente da antiguidade do

¹ Mestre em Educação, Universidad del Salvador. ana.cristina.vinci@gmail.com

texto, algumas das discussões elaboradas merecem ser retomadas e atualizadas para estudar a educação na época contemporânea. O diálogo tem origem por uma preocupação de Lisímaco e Melesias. Embora ambos pertençam a famílias de prestígio de Grécia, não receberam uma boa educação na juventude e, adultos, lamentam o passado: “Disso nos sentimos envergonhados, e culpamos nossos pais de nos haver deixado à vontade quando éramos jovens, enquanto eles se ocupavam dos assuntos dos demais” (Ibid.: 179 c-d).

Isso se deve a que seus pais, que eram homens que cumpriam funções importantes na cidade. Por dedicar tantas horas a estes assuntos, não estiveram junto a seus filhos para ensinar-lhes o que sabiam. Assim se explica que tanto Lisímaco como Melesias não sejam grandes homens. É por isso que, ao pensar na educação de seus próprios filhos, não querem repetir os erros cometidos por seus pais e, portanto, o tema de sua educação é de especial interesse para eles. No entanto, por sua própria mediocridade, nem Lisímaco nem Melesias podem encarregar-se de maneira direta deste assunto.

Esta situação é a que dispara todo o desenvolvimento do diálogo, porém é importante deter-se e aprofundar para refletir sobre a atualidade deste tema. Com esta questão se problematiza a seguinte contradição: para dar uma boa educação é importante ocupar-se dos filhos e ao mesmo tempo ser um bom exemplo. Estes dois elementos têm que estar presentes ao mesmo tempo, devido a que, se falta um deles, não se poderá dar uma boa educação.

Dado que Lisímaco e Melesias se sentem incapacitados para brindar a seus filhos uma boa educação convocam a Laques e Nicias para pedir-lhes conselhos, porque eles são dois homens públicos virtuosos e que ainda assim se ocupam de seus filhos. Como outras pessoas lhes haviam sugerido o treino no uso das armas para a educação de seus filhos, convidaram a Laques e Nicias para que apreciem o espetáculo que brinda o mestre e, assim, possam dar sua opinião. Problematisa-se, então, a seguinte questão: aprender a utilizar as armas é bom para a educação dos jovens?

Segundo Nicias, o aprendizado do uso das armas é benéfico, dado que o exercício físico pode contribuir a desenvolver as qualidades necessárias para um bom guerreiro, além de preparar para a competição e, inclusive, ser útil para a própria guerra, porque se começam a manejar armas e com isso surgem ganas de estudos mais complexos, poderão chegar a ser generais. Porém sobre tudo, esta aprendizagem é importante porque contribui a gerar certas qualidades na própria personalidade dos jovens:

“A isso somaremos uma vantagem não pequena: que este saber pode fazer a qualquer homem muito mais confiante e valente, superando-se a si mesmo. Não desdenhemos, embora possa parecer-lhes a algum de menor importância, que também da uma figura mais arrogante nas ocasiões em que o homem deve apresentá-la, com o que, graças a essa aposta atitude, parecerá mais temível a seus inimigos” (Ibid.: 182 c-d).

No entanto, quando a palavra toca a Laques, sua opinião é contrária. Para ele os verdadeiros mestres da guerra não estão dedicando-se aos espetáculos, mas que estão atuando na guerra; e lhe parece estranho que, se verdadeiramente são bons, não estejam em Lacedemônia, onde estão os melhores lutadores. Além disso, segundo ele, nenhum dos que se dedicam a ensinar nesse tipo de espetáculos demonstrou ser bom lutador quando estiveram na guerra. Ser valente, segundo Laques não se aprende com as armas. E quando um é covarde embora aprenda essa aparente técnica, o que vai conseguir é manifestar sua covardia.

Ante este dilema Sócrates é convocado para expressar sua opinião. Como afirma Foucault, “a intervenção de Sócrates vai marcar não só a renovação do tema baixo outra forma, mas, de fato, um procedimento distinto na discussão” (FOUCAULT, 2010, p. 148). O primeiro que Sócrates põe de manifesto é que não sempre a maioria tem a razão, dado que a verdade está no que opina com mais fundamento. Por isso, “se deve jogar segundo a ciência, e não segundo a maioria” (PLATÃO, 2003, p. 184 e).

Assim a intervenção de Sócrates provoca uma mudança na linearidade do texto, ao produzir uma transformação nos termos da discussão. Dessa maneira, assegura que de nada serve debater sobre um determinado tema se não se tem em conta qual é seu fundamento. Isto é, se o debate gira em torno, por exemplo, da conveniência da aprendizagem do uso de armas, a pergunta que deve ser feita deve ser: Conveniência para que? “Qual das partes da virtude vamos escolher? [...] Sem dúvida que a maioria lhes parecerá que a coragem” (Íbid.:190 d).

Por outra parte, além de exigir uma reflexão sobre os fundamentos do objeto, Sócrates destaca a necessidade de discutir sobre os fundamentos que possui o próprio sujeito que enuncia o discurso. Ao transformar o debate sobre o uso das armas em uma pergunta sobre a autoridade que tem a pessoa que opina, em lugar de seguir um caminho lineal, supõe um

caminho inverso em direção aos princípios; transforma um tema externo em um tema interno.

Assim a discussão toma outro rumo. Nicias e Laques começam a responder as perguntas de Sócrates sobre a firmeza de espírito e a coragem. Estes dois personagens são homens virtuosos: o primeiro é um general de guerra e o segundo um homem público. No entanto, embora tenham valor, não conseguem definir em palavras o que seria esta virtude:

“Já não consideras tu grande coisa haver evidenciado faz pouco que nada sabes sobre o valor; mas que, embora eu também fico em tal situação, atendes só a isso e nada te vai a importar, segundo parece, que tu, junto comigo, nada saibamos daquilo cuja ciência deve possuir um homem que se acredite de algum mérito” (Ibid.: 200 a-b).

Desta forma, o texto põe de manifesto dois tipos de ignorância: a) a de Lisímaco e Melesias que são medíocres e se jugam incapazes de aprender, e a de Nicias e Laques, no sentido de que, embora sejam virtuosos, não possam explicar com sua linguagem o que isso significa.

O texto termina com a decisão dos quatro personagens de seguir estudando, aprofundando seus conhecimentos. Assim, o diálogo demonstra que a educação implica fazer o que Sócrates fez com Nicias e Laques: mudar a direção do discurso gerando uma profundidade. Um bom mestre é, então, aquele que, como Sócrates, gera no sujeito uma inquietude de si, de maneira tal que os alunos estejam “dispostos a envelhecer aprendendo coisas” (Ibid.: 189 a).

Por mais que este texto haja sido escrito há muitos séculos, considera-se que resulta importante retomar seus ensinamentos para refletir sobre os temas da educação na atualidade. Porém, para isso, resulta necessário, em primeiro lugar, dar conta de educação no contexto histórico político específico em que se situam os problemas a indagar.

METODOLOGIA

Para o bom desenvolvimento deste escrito foi realizado um trabalho minucioso que envolveu procedimentos bibliográficos e estudo de caso. No que se relaciona a pesquisa bibliográfica foi utilizado, como sugere Gil (2007) livros e artigos científicos. Neste sentido, o marco teórico se divide em dois: em primeiro lugar se recuperou um texto de Platão escrito no século IV a. C. O referido texto se caracteriza, como o resto dos escritos platônicos deste período por “extensão breve, estrutura dramática simples, final aporético e discussão sobre um tema de ordem ético” (Platão, 2003, p. 1). O tema discutido neste diálogo é justamente a educação de jovens e, independente da antiguidade do escrito, algumas das discussões elaboradas foram retomadas, entrando em diálogo com as problemáticas da sociedade contemporânea. Para isso, se tomou outra direção e realizou-se um levantamento bibliográfico que localizou a sociedade no marco do neoliberalismo contemporâneo, evitando assim analisar educação separada do panorama político que a sustenta.

Além disso, para estar em plena sintonia com o marco teórico se buscou contrastar os elementos teóricos com empíricos, indagando nos fundamentos, tal e como sugere Sócrates. Para isto se realizou estudo de caso (EC), dado que, como explica Yin (2005) consiste em procedimento mais indicado quando “se colocam questões do tipo como e por que” (YIN, 2005, p. 19).

O Estudo de Caso (EC) sobre a experiência CEARC revela que a instituição mantenedora reavaliou o objeto, adaptando o projeto as novas problemáticas sociais, mediante indagação. Estas estratégias e métodos de trabalho utilizados seguiram uma fundamentação socrática, partindo das problemáticas e indagando no “para que”. Neste sentido, o EC não pretende consistir em uma receita, mas, um exemplo que pode servir de guia para o desenvolvimento de outras ações educativas e culturais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Impactos do neoliberalismo na educação

Para compreender os desafios que atravessa hoje em dia a educação é necessário, como sugere Guimarães (2012) ter em consideração as consequências da transformação do modelo de acumulação capitalista. Segundo a comentarista este processo que começou com a crise da década de ‘70, fortemente influenciado pelos

Estados Unidos definiu as medidas econômicas implantadas nos países latino-americanos.

As medidas econômicas implantadas desde então, nos países latino-americanos, -baixo a força de regimes militares-, tais como a abertura da economia, a subida da taxa de interesse e o incremento do tipo de cambio, significaram o final do denominado modelo ISI (Industrialização por Substituição de Importações) (GUIMARÃES, 2012).

A crise do referido modelo abriu espaço para o desenvolvimento do neoliberalismo. Deste modo, o novo modelo se caracteriza pelo enfraquecimento das instituições públicas e a privatização dos serviços. Neste sentido, Castel (2006) explica que as transformações pelo fim do Estado do bem-estar se deram porque estes tipos de estado implicam uma supervalorização do indivíduo dotando-o de direitos e o considerando objeto de proteção. “Salário mínimo, proteções do direito laboral, cobertura por acidentes, por enfermidade, direito a aposentadoria, retiro, etc.” (CASTEL, 2006, p. 42). Com a crise deste sistema as condições de vida dos trabalhadores passaram a ser parte integrante de um cenário de incerteza, que por conta do desemprego, estimulam a competição entre os trabalhadores mediante um processo de individualização, gerando assim uma forte sensação de insegurança.

O desemprego massivo e a precarização das relações laborais não afetam só as diversas categorias de trabalhadores e golpeiam mais duro a base da hierarquia salarial. Levam também inúmeras disparidades, por exemplo, entre os obreiros, porém também entre executivos do mesmo nível de qualificação, um dos quais conservará o posto enquanto que o outro será afetado pelo desemprego (CASTEL, 2006, p. 57).

Este momento da crise do Estado de bem-estar que fala Castel (2006), é retratado por Bauman (2000) como a passagem da *ética do trabalho* a *estética do consumo*. Apesar das diferenças para os dois autores, o novo sistema é uma nova estratégia para a aplicação de um mecanismo de dominação que visa produção, neste caso mediante a insegurança. Assim nos anos’90, como explica Guimarães (2012) “o modelo industrial entrou em crise e os principais prejudicados com essa crise foram os trabalhadores, dado que o novo modelo já não precisa de tantos”. Tratava-se do neoliberalismo que se instalava com vigor.

Bauman (2000) destaca as transformações contextualizadas no marco de dois momentos históricos: *ética do trabalho* e *ética do consumo*. A primeira, muito utilizada pelos fundamentos fordistas, se caracterizou, entre outras questões, pela intensão de difundir uma ética do trabalho, que se justificava pela necessidade de produzir corpos dóceis, indivíduos conscientes de suas funções, trabalhadores de baixo custo. Tratava-se de introduzir uma moral que estava associada a dedicação ao trabalho e a um momento histórico definido por Bauman de *Ética do trabalho*. Isto é, dado que a lógica da fábrica tem seus ritmos, suas condições e os indivíduos tendem a resistir a esta lógica, se buscou instalar uma mentalidade, uma espécie de ética do trabalho. “Essa resistência devia ser vencida com pouco remordimento como outras” (BAUMAN, 2000, p. 23).

O segundo momento que Bauman destaca está caracterizado pelo que define como *Ética do Consumo*. Este momento é significativo, embora não signifique que se tenha abandonado a velha ética ou que se tenha desconsiderado as teorias fordistas, mas, que sucedeu uma mudança que teve seu máximo desenvolvimento com o neoliberalismo, quando inclusive o conhecimento passou a ser considerado objeto de consumo, expressando-se assim na cultura do capital humano nas empresas contemporâneas.

Para Bauman, trata-se de uma nova estratégia que persegue aquele mesmo objetivo. Ou seja, segundo o autor, “o que antes se havia conseguido com sermões [...] se buscou cada vez mais com os sedutores poderes de uma cenoura” (BAUMAN, 2000, p. 40). Segundo este autor o abandono da ética do trabalho, mediante a centralidade do consumo, esteve associado as mudanças nas formas de trabalho. Para Bauman o que caracteriza os empregos na atualidade é a flexibilidade: “os empregos permanentes, seguros e garantidos são a exceção (Idem., p. 49). Porém, também se expressam mudanças em relação a concepção dos recursos humanos. Isto é, se sob a *ética do trabalho* as diferenças se marcavam pelas distintas posições hierárquicas, sob a *ética do consumo* os critérios de valorização do trabalho mudam e perdem valor. “O trabalho que não tem essa capacidade –que não oferece <satisfações intrínsecas>– carece de valor” (Idem., p. 57).

Neste novo contexto se inclui ainda uma extensão das relações globais, que implica uma transformação nos termos das relações sociais e seu conjunto. Como explica Giddens (1993) com a globalização se cria uma rede social que abarca todo o globo. Então, segundo o autor o resultado dessa ampla rede intensifica as relações sociais mediante o estabelecimento de laços que unem de maneira cada vez mais veloz lugares distantes.

“Pode definir-se como a intensificação das relações sociais em todo o mundo [...] de maneira que os acontecimentos locais estão configurados por acontecimentos que ocorrem a muitos quilômetros de distancia ou vice-versa.” (GIDDENS, 1993, p. 68).

Essa nova dimensão surge como consequência do enfraquecimento do Estado Nacional, antes mencionado. Então, ao estabelecer-se novas relações entre o indivíduo e o globo, também surgem novos conflitos pela distribuição das riquezas em termos transnacionais o que exige repensar a forma em que se estuda a própria sociedade. De maneira que, como afirma Ianni (1996), deve pensar-se nos termos de uma sociedade global, também, na forma em que se desenvolve os mecanismos de “dominação e apropriação, antagonismo e integração que anteriormente se situavam no núcleo da sociedade nacional” (IANNI, 1996, p. 116). Por isso “o conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional não é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já será sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global” (IANNI, 1996, p. 159).

Como consequência da globalização dos conflitos sociais, respaldados pelos agentes econômicos, Santos (2003) denuncia que a distribuição da riqueza é cada vez mais desigual, afirmando que uma imensa quantidade de indivíduos vive na pobreza absoluta, enquanto que um pequeno grupo se faz cada vez mais rico. “O aumento das desigualdades se deu de forma tão acelerada e tão grande que resulta possível ver as últimas décadas como uma revolta das elites” (SANTOS, 2003, p. 175).

Deste modo, Ianni (1996) afirma que as novas condições que gera o desenvolvimento da globalização, exige, por parte dos que se dedicam a explicar os fenômenos humanos, desenvolver novos conhecimentos. Ou seja, se a realidade é global não se pode seguir gerando conhecimentos que tenham como limite o Estado Nação. A contingência própria desta época desdobra nos indivíduos a competição e o individualismo, diluindo os vínculos e as redes humanas, tal como o descreve Bauman (2003). Neste contexto, a crise da educação é funcional para essa lógica de mercado, dado que a forma na qual funciona as instituições educativas contribui a gerar indivíduos com baixa auto estima, fragmentados e carentes de

uma visão crítica.

Para referir-se à globalização, Santos (2003) apresenta de forma objetiva as características que este processo coloca em evidência. Assim explica que a intensificação das “interações transnacionais” está marcada pelo aumento das “transferências financeiras”, da “informação e imagens dos meios de comunicação social” e dos “deslocamentos massivos de pessoas, sejam turistas, trabalhadores migrantes ou refugiados” (SANTOS, 2003, p. 167).

As propostas pedagógicas que tentaram resolver os problemas educativos não consideraram a dimensão social contemporânea. Neste mesmo sentido não tiveram em conta que esses mesmos efeitos que deviam ser combatidos, ao mesmo tempo, exigiam que as estratégias para fazer frente deviam ser atualizadas e adaptadas ao novo cenário. Isto é, não perceberam que ao tentar aplicar os velhos mecanismos no novo contexto, se comete o erro que Sócrates, tantos séculos atrás, advertiu: se debate sobre o objeto sem pensar no seu fundamento, nem nos seus sujeitos.

Retomando os ensinamentos de Sócrates

Em primeiro lugar, o *Laques* colocava de manifesto a importância da participação dos pais na educação de seus filhos. Porém ao mesmo tempo, não uma participação qualquer; se trata de uma que estimule a busca pelo saber. Do mesmo modo, a medida em que o Estado assumiu a tarefa da educação, parecia que se convertia exclusivamente em uma responsabilidade pública, deixando de ser privada. Sem embargo, cada vez é mais necessário recordar aquele ensinamento do texto de *Laques*. Não se pode pôr na escola toda a responsabilidade, relativas ao que uma política educacional ampla deve ter em conta.

Em segundo lugar, Sócrates destaca a importância do mestre no processo de ensino, enfatizando não tanto os títulos, mas o exemplo e a capacidade de desenvolver virtudes nos jovens. Este tema é muito comum nas políticas públicas, dado que, por exemplo, em muitos casos se insiste no desenvolvimento de projetos de leitura; porém, não é raro que muitos professores não tenham esse hábito. Por isso resulta tão importante hoje em dia, além de estimular a que os jovens frequentem a escola, impulsar os debates sobre a importância de uma boa capacitação docente. Assim, o entende Tedesco, quando afirma que a variável chave na aprendizagem é o corpo docente, ao que se deve

considerar de maneira heterogênea, devido a que os distintos casos requerem distintas estratégias. Em alguns haverá que melhorar as metodologias, em outros os conteúdos e em outros, as ferramentas técnicas; o importante é enfocar-se nos distintos casos específicos.

“Em termos de políticas educativas, provavelmente o mais difícil é a questão docente. Para que todas as transformações nestes fatores impactem no processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar ao docente ou a equipe docente” (TEDESCO, 2008, p. 28).

Em terceiro lugar, o caráter do ensino de Sócrates se relaciona com o fundamento. Isto é, transforma a pergunta pelo objeto em uma sobre o sujeito. Antes de indagar sobre o que se deve ensinar, se deve saber o para que. Este tema destacado por Sócrates resulta ser muito atual em relação ao uso das novas tecnologias. Como o revela uma pesquisa realizada pelo IPE, o 25% dos docentes argentinos consideram que as novas tecnologias são um inimigo. Esta postura implica que a rejeição é acrítica. Em nenhum momento se perguntam o por que de se rejeitar e por outro lado, sobre a possibilidade de fazer um uso que não seja prejudicial para o desenvolvimento educativo. Outro 25% dos docentes argentinos estão absolutamente de acordo com a incorporação das novas tecnologias. Porém, esta aceitação também é acrítica porque não lhes preocupa a possibilidade de que um mal uso dessas tecnologias prejudique o processo de ensino. Ignoram que, embora as tecnologias por um lado contribuem a conectividade, também podem causar exclusão y fragmentação (TEDESCO, 2008, p. 29). O resto dos docentes, segundo revelou essa pesquisa, eram indiferentes em relação ao assunto. Em nenhum dos três casos se reflexiona seriamente sobre os fundamentos desse ensino. E isso é o que, de maneira socrática, exige Tedesco:

"A possibilidade de garantir o êxito depende de ir construindo socialmente uma cultura de debate público sobre estes temas, que estas questões sejam transparentes e debatidas publicamente com o máximo de informação e de rigor" (Ibid.: 30).

Na época de Sócrates, os indivíduos deviam defender-se por si mesmos em muitos casos e, além disso, eram recrutados continuamente para as guerras, logo, a coragem era uma virtude fundamental para o desenvolvimento dos homens. Por isso que a maior parte deste texto desenvolve um debate sobre valor e coragem. Atualizar o pensamento de Sócrates significa pensar quais são as virtudes que hoje em dia devem desenvolver os jovens nas condições atuais. Algumas delas poderiam ser as seguintes:

♣ A concentração: esta virtude é muito importante em uma época em que existe muita informação, propagandas e o jovem necessita abstrair-se desse frenesi.

♣ A atitude crítica: esta virtude é fundamental em um contexto em que existem manipulações da opinião, por isso que resulta importante poder indagar nos discursos dos outros e deles mesmos.

♣ A expressão e exposição: cada vez os jovens são menos capazes de expressar seus próprios pensamentos, o que a larga termina gerando um desconhecimento de si mesmo, insegurança e, portanto, submissão.

♣ A criatividade: em este caso não se trata de uma criatividade superficial que possa ser somente útil ao mercado de trabalho, mas uma capacidade criativa que lhes permita mudar as situações, sobre todo as que possam oprimi-los.

♣ A auto estima: um ser humano consciente de seus valores é mais difícil de ser explorado.

♣ A solidariedade: não uma solidariedade submissa que prejudique a um em benefício do outro, mas uma forma de atuar em benefício de si e também dos outros.

♣ A capacidade de relacionar-se com o outro: no mundo atual, com a intensificação das migrações, cada vez é mais necessária a capacidade de conviver com os outros e de relacionar-se em meio das diferenças.

♣ A inquietude de si: a capacidade de auto avaliar-se e direcionar-se na vida.

De que maneira se pode desenvolver estas virtudes nos jovens? O ensino da arte pode consistir em uma boa estratégia? Para responder esta pergunta resulta de fundamental importância observar o caso CEARC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte e a educação: o caso do CEARC

Considera-se a arte um elemento fundamental que deve ser considerado na educação dos jovens, em vistas a que adquiram virtudes fundamentais para enfrentar-se as dificuldades dos tempos que correm. No entanto, e tendo em conta os ensinamentos de Sócrates, isso não significa que qualquer forma de ensino artístico cumpra com esta tarefa. Nos últimos anos, as políticas de educação brasileiras defenderam por outorgar uma maior importância a arte. Porém, sua função não deixou de ser confusa e a nível das práticas foi muito pouco o que se avançou. Isto é, nem sequer conseguiu-se gerar um vínculo forte entre arte e demais disciplinas. Na maioria dos casos, a função não foi além de uma atividade prazerosa no meio das obrigações do universo escolar. Isso sucede porque não se encarou essa problemática partindo da pergunta socrática: para quê?

A arte que aqui se propõe é mais que uma atividade prazerosa ou mesmo uma disciplina. É um eixo fundamental que, além de diversificar o ambiente, possa desenvolver a reflexão, a concentração, o pensamento crítico. Trata-se de uma forma de olhar o mundo para atuar nele. Esta concepção de arte implica uma mudança no próprio sujeito e não a produção de objetos. Isso é assim porque a arte no sentido amplo, como explica Nietzsche, não tem por objetivo a produção da obra de arte, mas a do artista (ESCOUBAS, 2004).

Dessa maneira, é importante o desenvolvimento de estratégias políticas e culturais que envolvam a arte como um tema central, não só a nível das disciplinas, mas a nível das práticas educativas e culturais. A proposta aqui vai além das relações de interdisciplinaridade. Em todo caso, apresenta a arte estabelecendo vínculos interinstitucionais. Um bom exemplo disso é o CEARC, que se encontra em Guaiuba, município de 23.000 habitantes, localizado no Ceará; a quarenta quilômetros da capital do estado. A instituição reúne as Secretarias de Cultura e Educação em um projeto político destinado aos jovens do município.

O espaço foi criado em 2003, funcionando como um centro cultural, destinado a brindar os elementos que permitam unir arte, cultura e educação, ao oferecer uma variada gama de atividades artísticas e culturais, cursos, espetáculos, debates, foros, conferencias, cinema, oficinas de informática para os alunos da rede de ensino. Com o passo do tempo e as mudanças de governo, sofreu transformações

significativas, ultrapassando inclusive crises que ameaçaram sua continuidade. Isto é assim devido o vínculo político partidário que, dependendo do que estabeleça como prioridade, pode potencializar ou limitar suas ações, alterando sua identidade. Ou seja, o custo da política de atuação ameaça a sua continuidade, o que lhe deixa na dependência do poder político local.

Neste sentido, o atual governo, em base a critérios teóricos e pesquisa, considera o CEARC um instrumento que deve ser incrementado. Deste modo, ampliou-se o objeto. Um exemplo disso é que passou a ter como foco a juventude como pode perceber-se no documento “Programa de aprofundização pedagógico-vocacional da população estudantil do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para uma melhoria das condições de vida dos jovens de Guaiuba”:

“existe uma temporalidade na qual urge o cuidado com a formação dos sujeitos. E essa temporalidade, que em grego é denominada de *Kairós*, -o momento oportuno-, para a filosofia grega consiste nos primeiros anos da juventude. [...] Por isso, resulta de fundamental importância um acompanhamento das inquietudes destes jovens, já que, se por um lado, o sujeito pode desenvolver plenamente suas habilidades, em caso contrário, pode perder-se no ócio, que pode gerar delinquência ou acarretar outros danos de incidência social e pessoal gerando um círculo vicioso difícil de reverter. (Prefeitura Municipal de Guaiuba, 2017).

Assim, para frequentar os cursos do CEARC, não é obrigatório que os alunos estejam escolarizados, embora é certo que a maioria deles provem das escolas públicas e, desta maneira, essa ação contribui a diminuição da evasão. Além disso envolve também aqueles que terminaram os estudos e são desocupados. A maioria dos alunos provem de uma classe social pobre, de pouca ou quase nenhuma contenção. Sem embargo, em contato com a arte, conhecem outros mundos, logram converter a pobreza em riqueza, as carências em um estímulo para seguir. Ali aprendem ofícios de arte e não é raro que viagem a outras cidades, conhecendo lugares e pessoas. Estas atividades aumentam a auto estima dos alunos e suas perspectivas de futuro. Tanto é assim que muitos alunos do centro estão estudando música na universidade. Desta maneira o espaço se converteu em um estímulo para a aprendizagem, os jovens desse lugar desenvolveram ganas de seguir

estudando, conhecendo sua própria cultura e, nessa aventura buscam realizar essas inquietudes, se liberam do ócio que leva a delinquência.

Para o CEARC não resulta interessante conduzir os alunos, nem priorizar os conteúdos, mas, proporcionar oportunidades que desenvolvam uma inquietude de si nos jovens. Deste modo oferecem cursos que tendem a diminuir a brecha cultural, combatendo a desigualdade por meio de uma política de democratização da arte e da cultura. A experiência do CEARC ensina que o processo educativo não pode estar dissociado da relação com outras instituições, especialmente aquelas que se dedicam ao ensino da arte como um tema central e não secundário. Não se trata de que os jovens aprendam a praticar uma arte como se fosse somente tocar um instrumento, mas, como afirma Laques, que a arte se incorpore em sua própria subjetividade e tenda a harmonizar sua própria vida.

“O homem de tal classe é um músico que conseguiu a mais bela harmonia, não na lira nem em instrumentos de jogo, mas ao harmonizar na vida real seu próprio viver com suas palavras e fatos” (Platão, 2003: 188 d).

Agora fica a pergunta: Conseguirá o CEARC garantir sua continuidade para gerações futuras em uma época em que o neoliberalismo impera com tanto vigor no sistema político brasileiro?

Terá a possibilidade de responder essa pergunta reflexivamente junto com os jovens em seus espaços públicos. O que é um passo significativo. Afinal, o verdadeiro objetivo de toda educação não é reduzir o estudante a um simples objeto que deve absorver conhecimentos alheios, mas que sempre se deve almejar a que pense por si mesmo e que este pensar o leve a uma ação transformadora da sua realidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

CASTEL, Robert *La inseguridad social, ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial, 2006.

ESCOUBAS, Eliane. *La Filosofía Alemana del arte: Schelling, Hegel, Nietzsche*. Lima: Universidad Católica, 2004.

FOUCAULT, Michel. *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

GIDDENS, Anthony. *Consequências da Modernidade*. Madri: Ciências Sociais Alianza, 2001.

GUIMARÃES, Ana Cristina. *¿Cómo evitar que Machuca se convierta en Polaquito? Los desafíos de la educación ante la caída del modelo industrial y la necesidad de superación del modelo neoliberal en América Latina*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/94715975/Apuntesrev12-Beta>>. Acesso em 20 de abril 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.

PLATÃO. *Laques*. Madrid: Gredos, 2003.

TEDESCO, Juan Carlos. *Las Tics en la agenda de política educativa. Las Tics del aula a la agenda política*. Buenos Aires: Editorial UNICEF – IIPE UNESCO, 2008.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

PAINEL DA EMBRIOLOGIA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Aldeci França Araujo dos Santos ¹
Emeson Farias Araujo Santos ²
Camila Souza Porto ³

RESUMO

A disciplina de Embriologia é ministrada no ensino superior dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, cuja carga horária é destinada a aulas teóricas e práticas, que muitas vezes são consideradas de difícil entendimento, assimilação e associação com práticas do dia-a-dia. Baseados nessa visão, os professores frequentemente procuram desenvolver estratégias dinâmicas que possibilitam a transformação de aulas simples, monótonas e de conteúdos extensos em aulas mais atraentes para os estudantes. Jogos didáticos, são ferramentas lúdicas que ajudam a capturar a atenção dos alunos e possibilitando reflexão e interesse nos conteúdos abordados em aula. Portanto, o presente trabalho aborda a confecção, aplicação e análise dos resultados de um jogo didático utilizado como auxiliar do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Embriologia ministrada a turma do 4º período do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas, Unidade Educacional Penedo. O jogo didático foi construído utilizando materiais de baixo custo e reciclados. Foram elaborados cartões perguntas sobre o conteúdo da disciplina e um painel contendo quadros com dicas. O verso de cada quadro continha a resposta correta de forma ilustrada. A lógica do jogo didático consistiu em um “passa ou repassa”. Com os resultados obtidos verificamos que 100% das respostas referentes a percepção dos alunos quanto ao atendimento as perspectivas, adequação do jogo didático como ferramenta de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ministrados na disciplina de Embriologia foram positivas, possibilitando a interação e colaboração entre os estudantes, proporcionando a inserção de métodos lúdicos no ensino de Embriologia.

Palavras-chave: Jogo didático, Disciplina de Embriologia, Ensino, Ciências Biológicas.

INTRODUÇÃO

No cotidiano das aulas de Ciências Biológicas, enquanto alguns docentes perpassam por dificuldades no processo de ensino, alguns discentes enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem (SOUSA; CHUPIL, 2019; CAPUCHINHO *et*

¹Mestranda do Curso de pós-graduação em Diversidade Biológica e Conservação nos Trópicos da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, aldeci-franca@hotmail.com;

²Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, emeson.araujo.santos@gmail.com;

³Professora Doutora da Universidade Federal de Alagoas, camila.porto@penedo.ufal.br;

al., 2020). Isso ocorre porque alguns conteúdos são muito abstratos e complexos, necessitando assim de materiais didáticos adequados para impulsionarem o processo de ensino-aprendizagem (PINHEIRO; CARDOSO, 2020). Com isso, novos métodos têm sido desenvolvidos no âmbito educacional para auxiliarem nas aulas, principalmente com as disciplinas em que os estudantes sentem mais dificuldades (NUNES; MOTTA; ZANOTTI, 2020).

O currículo e avaliação da aprendizagem estão intimamente ligados com a escolha e inserção de práticas lúdicas no sistema educacional. Será que a aprendizagem irá melhorar se caso mude os instrumentos de avaliação da aprendizagem? Para Luckesi (2014) os instrumentos serão importantes para coleta de informações, ficando explícito que o importante é postura do docente. Tal afirmação é inferida

“[...] Deste modo, repito, não é o instrumento que caracteriza o ato de examinar ou o ato de avaliar, mas sim a postura de avaliar ou de examinar. Por outro lado, algumas escolas afirmam que já não praticam mais exames, devido servirem-se de fichas de avaliação. E, por vezes, essas fichas são utilizadas de forma classificatória, o que indica uma prática examinadora” (LUCKESI, 2014).

Nesta perspectiva de ensino-aprendizagem baseada no lúdico, os jogos são novas formas de relacionamentos entre os docentes e discentes; é, sobretudo, uma postura humanizada e inclusiva que valoriza a emoção, imaginação e conhecimentos prévios dos estudantes, inclusive sob uma pedagogia dialógica que caracteriza os estudantes no processo de aprendizagem de forma mais ativa (MURCIA, 2005; MACEDO; PETTY; PASSOS, 2009). No Ensino Superior, a “aprendizagem através dos jogos” é considerada uma ferramenta complementar dentro das Metodologias Ativas de Ensino; uma vez que estimulam atributos cognitivos, melhorando o processo de aprendizagem (LOZZA; RINALDI, 2017; COVOS et al., 2018; FILHO; SCHRÖTER, 2018).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, diz na seção IV, artigo 35, inciso IV, que deverá ser feito o relacionamento da teoria com a prática para toda disciplina. Neste contexto, é relevante que o professor saiba planejar e conduzir atividades práticas, trabalhando coletivamente em todo processo ensino/aprendizagem. Portanto, entende-se que as práticas pedagógicas se configuram, em sala de aula e nos laboratórios de ensino, com o uso de diferentes recursos pedagógicos incluindo os jogos didáticos (ZANON et al., 2008). Além de que, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, não devendo ser vista apenas como diversão, mas sim, como parte integrante no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino lúdico traz uma característica peculiar, baseada no compromisso do docente em valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e, sobretudo, sempre que possível fazer uma ligação do conteúdo proposto com a realidade local. Isso porque acarreta um ensino mais dialógico e humanizado.

Com isso, destaca-se a necessidade de pesquisas para compreender quais posturas são mais adequadas para um processo avaliativo humanizado, inclusivo e didático. Entretanto, será que existem instrumentos de coletas de dados piores ou melhores? Luckesi (2014) afirma:

Todos os instrumentos de coleta de dados sobre a aprendizagem são úteis para uma prática da avaliação, caso os dados obtidos sejam lidos sob a ótica do diagnóstico e não sob a ótica da classificação. Deste modo, um melhor ou um pior instrumento de coleta de dados para a avaliação. Ele terá que ser adequado para coletar os dados que necessitamos de coletar para avaliar aquilo que estamos querendo avaliar (LUCKESI, 2014).

Dessa forma, qual o artifício pedagógico deve ser usado para saber se determinado instrumento de coleta de dados está adequado ou não? Neste caso, uma possibilidade é a inserção de uma cultura no sistema educacional de auto-avaliação. Pois, cada sala de aula é uma realidade diferente, sujeitos com modos diferentes de aprendizagem. Assim, o docente deve auto-avaliar e refletir sobre suas práticas. Nesta perspectiva, luckesi (2014) afirma:

Considero a auto-avaliação um recurso fundamental de crescimento para todo ser humano. Um sujeito que não tenha autocrítica sobre si mesmo e suas ações, nunca mudará de posição. Todas as nossas condutas dependem de nossa autocrítica. Nessa perspectiva a auto-avaliação é ótima. Todavia, na escola, ainda estamos para criar a cultura da auto-avaliação, na medida em que o que nossos alunos conhecem é uma hetero-avaliação, usualmente, acrescida de autoritarismo. Com isso, quero dizer que usualmente, uma auto-avaliação do ponto de vista da aprendizagem escolar pode ser permissiva; nenhum aluno vai se auto-reprovar numa escola que está centrada na promoção; o mais comum é ele se autopromover (LUCKESI, 2014).

Diante da Industrialização da Educação, os professores enfrentam alguns desafios no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2014); priorizando o investimento em ferramentas pedagógicas lúdicas, em destaque as Metodologias Ativas de Aprendizagem (CORTELAZZO et al., 2019). Nesse sentido, “Cabe ao professor ousar pensar, [...] ousar mudar de ideia [...] como um arte-educador, e que essa é a melhor alternativa para se deixar de ser somente uma repetição do que os outros já disseram ou pensaram” (ROCHA et al, 2012).

Diversos estudos apontam que o processo de ensino-aprendizagem baseado no lúdico acarreta um prazer dos alunos com os estudos, além de uma integralização de uma aprendizagem ativa e colaborativa (SILVA; COLOMBO, 2019; VIDIGAL et al., 2019; MATOS et al., 2017; CHAVES; MARQUES; COSTA, 2020; SANTOS et al., 2020). Isso porque o lúdico classifica o professor como facilitador do conhecimento e não o detentor desse saber; o que proporciona a aproximação da realidade e/ou conhecimento prévio do aluno para com o conteúdo abordado em sala de aula (LIBÂNEO, 2014).

Os conteúdos programáticos para o ensino da disciplina de embriologia iniciam-se desde a fertilização, a formação do zigoto, desenvolvimento embrionário até o nascimento, abrangendo os processos de gametogênese, fecundação, clivagem, gastrulação, morfogênese e organogênese (WOLPERT, 1998; DUMM, 2003). Nestes processos são detalhadas e evidenciadas diversas mudanças estruturais microscópicas (PALHANO; COSTA, 2014; MONTANARI, 2017). Nas redes de ensino os livros são o principal material de ensino do cotidiano (OLIVEIRA, 2011), mas o livros didáticos apresentam os conteúdos de desenvolvimento embrionário de forma superficial ou complexas de mais, que são distantes da realidade que o discente está inserido (PALHANO; COSTA, 2014; MEIRA, 2015).

No processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Embriologia são verificadas dificuldades de compreensão e assimilação dos conteúdos devido ao uso de muitos termos técnicos e escassez de ferramentas didáticas que possibilitem a associação dos conteúdos ao cotidiano dos estudantes. Diante dessa temática foi pensado na elaboração de um jogo lúdico de baixo custo para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Embriologia. Baseado na metodologia de pesquisa ação, este estudo tem como objetivo verificar por meio de observações em sala de aula quais conteúdos os estudantes têm mais dificuldade de assimilação, confeccionar, aplicar e analisar o jogo didático e as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem no ensino de Embriologia.

METODOLOGIA

Proposta didática

A proposta foi constituída por três partes: a primeira foi referente a pesquisa e investigação dos conteúdos que os alunos tinham mas dificuldades, a segunda foi

destinada a aquisição de materiais para a elaboração do jogo didático, e a terceira foi a elaboração de um o planejamento da aula e aplicação do jogo.

Procedimento metodológico para elaboração do jogo

Pesquisa e ação

Para verificar qual conteúdo inserir no jogo didático foram acompanhadas as aulas de embriologia na turma do 4º período curso de licenciatura em Ciências Biológicas superior da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca - Unidade Penedo, por meio da monitoria, que é um processo autoformativo de iniciação à docência, com o objetivo de buscar outras formas, elementos e dados pedagógicos para auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de difícil assimilação, evidenciando as dificuldades dos discentes por meio de notas baixas e falta de associação do conteúdo com a prática do dia-a-dia. Para tanto, foi elaborada uma lista dos possíveis conteúdos para elaboração do jogo, e escolha dos principais conteúdos se deu por meio votação, feita pelos discentes. Ao final da votação os conteúdos de Embriologia escolhidos foram: folhetos embrionários, fases do desenvolvimento do embrião e os períodos de gestação.

Elaboração do jogo didático

Para a elaboração do jogo didático foram utilizados os seguintes materiais: pedaços de isopores obtidos no comércio local para confeccionar os painéis giratórios de dicas e colar as imagens respostas, e estruturar a moldura de madeira de um quadro antigo obtido em uma escola, foram utilizados pedaços de emborrachados reutilizados para fazer o nome embriologia e fixá-lo sob o quadro, foram comprados palitos de dente para dá o efeito giratório nos painéis, foi utilizada cartolina reutilizada para fazer os cartões perguntas, foi comprado tinta guache preta e branca para pintar o isopor reciclado (para disfarçar manchas e rasuras contidas), foram impressas as dicas e as respostas em forma de desenhos ilustrativos levando em consideração a importância das figuras e cores para o processo de ensino aprendizagem, e foi foram recolhidos, no comércio local, papelões para elaborar os cartões perguntas.

Para elaboração das “peças didáticas”, foram fixados pedaços de isopores atrás da moldura de madeira para firmar melhor a estrutura, foram cortados os isopores em quadrados com aproximadamente 20X20 centímetros, foi pintado a parte da frente de

preto e colocamos alguns detalhes para disfarçar alguns rabiscos presentes no isopor, sobre uma das superfícies foram fixadas as dicas e no verso foi coladas as imagens. Posteriormente, foram introduzidos os palitos nas extremidades dos quadrados e no painel, e assim por seguinte foi montada toda a estrutura, totalizando um quadro com 12 (doze) painéis.

Os cartões perguntas foram elaborados cortando os papelões em dimensões de 5X9 centímetros, em seguida foram pintados um dos lados, com o que restou da tinta guache utilizada anteriormente, e no verso foram escritas as perguntas. Ao final da elaboração o painel didático foi constituído por 12 quadrados contendo as dicas e no verso a resposta de forma ilustrada e 12 cartões com as perguntas.

Procedimento metodológico para aplicação do jogo

Para iniciar o jogo foi recomendamos que os estudantes da turma formassem equipes compostas por quatro integrantes, em seguida foram dispostos todos os cartões perguntas viradas sobre as mesas e o quadro foi colocado na sala, em um local visível para todas as equipes. Após a divisão, foi iniciada a explicação das recomendações e regras, para que não houvessem dúvidas durante a aplicação do jogo didático:

1° Cada equipe terá sobre a bancada um caderno que servirá para escrever a resposta, em comum acordo com os demais colegas e os outros cadernos e livros poderão ser consultados em caso de dúvida;

2° Cada resposta correta, tanto na resolução da pergunta quanto na escolha da dica correta será atribuído um ponto para a equipe. Cada ponto corresponde a 1 (um) mês gestacional;

3° Em cada rodada um dos participantes de uma das equipes deverá se direcionar até a mesa, pegar um cartão pergunta e fazer a leitura, em voz alta;

4° A equipe terá 2 minutos para entrar em consenso, anotar a resposta e levantar o caderno com a resposta;

5° Se a resposta estiver correta, um mês gestacional (um ponto) é atribuído a equipe.

6° Concomitantemente, as demais equipes deverão ficar atentas, pois se a equipe anterior errar (não ganhando a pontuação em mês gestacional) será dado 30

segundos para que a equipe que souber a resposta levante o caderno com a resposta, antes que as demais também o faça, se a resposta estiver correta a equipe que respondeu ganhará mês gestacional;

7° Ao acertar a resposta um membro da equipe deverá se direcionar até o painel escolher a dica que corresponde a resposta dada e girá-lo verificando se a figura representativa corresponde a resposta correta obtendo assim mais um mês gestacional;

8° Se a equipe errar na escolha da dica disposta no painel outra equipe terá oportunidade de escolher outro quadro dica baseado nas respostas que as outras equipes deram e em consenso com a sua equipe, se a dica e a figura representarem a respostas correta um mês gestacional é atribuído para a equipe. Caso contrário deve-se repetir esta regra até alguma equipe acertar;

9° Portanto a equipe que completar os 9 (nove) meses de gestação ganhará o jogo.

Aplicação do jogo

O jogo seguiu segundo as recomendações descritas acima, toda atividade teve duração de 120 minutos, dentro do horário destinado para as aulas da disciplina de Embriologia.

Coleta de dados

Para a aplicação do jogo didático foi utilizada a metodologia de pesquisa ação, que agrega diversas técnicas de investigar e conhecer as necessidades de um determinado grupo, organizar-se e programar-se para agir.

Nesta concepção Thiollent afirma que: “é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os autores da situação” (THIOLLENT, 1985).

Para a avaliação do jogo didático como ferramenta de ensino-aprendizagem, foi elaborado um questionário contendo três perguntas destinada a todos os 42 estudantes que participaram:

1ª pergunta - De acordo com a sua concepção a aplicação o jogo didático atendeu as suas perspectivas?

2ª pergunta –O jogo didático auxiliou no processo de ensino e aprendizagem?

3ª pergunta – Você conseguiu associar e assimilar os conteúdos de folhetos embrionários, fases do desenvolvimento do embrião e os períodos de gestação ministrados na disciplina de embriologia por meio do jogo?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância do lúdico no ensino de ciências - aplicações na disciplina de embriologia

Por intermédio da monitoria, verificação de notas em atividades avaliativas anteriores, e das observações em sala foi possível evidenciar os conteúdos que os discentes tinham mais dificuldades de assimilação verificamos que durante a explicação das regras do jogo todos os discentes prestaram bastante atenção (Fig. 1), não restando dúvidas durante a aplicação.

Figura 1. Estudantes prestando a atenção e anotando as recomendações e regras do jogo



Fonte: Próprios autores

Durante cada rodada de jogo um componente da equipe fazia a leitura em voz alta a pergunta e conseqüentemente instigava todos os estudantes a busca das resposta

corretas, através da leitura e da discussão (Fig. 2), possibilitando a pesquisa como um ato de reflexão para os estudantes acarretando melhor compreensão dos conteúdos, pois ao responder as perguntas, corretamente ou não, todos os discentes aprenderam juntos.

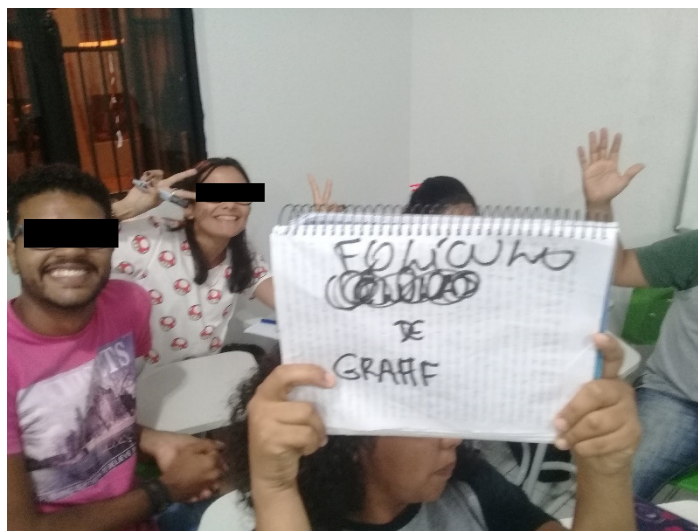
Figura 2. Conjunto de fotos representativas da aplicação do jogo didático.



Fonte: Próprios autores

A organização metodológica do jogo didático viabilizou a participação e interatividade de toda a turma durante a leitura e resolução das questões, e manuseio do painel girando-o criando assim uma expectativa das equipes para verificar a ilustração da resposta correta (Fig. 3).

Figura 3. Conjunto de fotos representativas da participação dos estudantes no jogo didático.



Fonte: Próprios autores

Com a inserção do jogo didático o educador obtém maiores índices de participação dos alunos e, conseqüentemente, resultados positivos nos processos avaliativos de aprendizagem. A inserção das ferramentas pedagógicas no contexto educacional, facilitam a compreensão e aprendizagem dos processos biológicos (OLIVEIRA et al., 2014). Portanto a ferramenta de ensino-aprendizagem utilizada, o jogo didático, possibilitou a comprovação efetiva do processo de ensino e aprendizagem nos acertos nas atividades avaliativas propostas sobre o assunto abordado de forma lúdica que apresentou um aumento de 90% quando comparado aos assuntos não abordados de forma lúdica.

Avaliação do jogo

Ao analisarmos as respostas dadas as perguntas feitas no final do jogo obtivemos os seguintes dados:

Tabela 1: Representação das respostas da questão 1 (De acordo com a sua concepção a aplicação o jogo didático atendeu as suas perspectivas?)

<i>Respostas</i>	<i>Quantidades</i>
<i>Sim</i>	41
<i>Não</i>	01

Tabela 2: Representação das respostas da questão 2 (O jogo didático auxiliou no processo de ensino e aprendizagem?)

<i>Respostas</i>	<i>Quantidades</i>
<i>Sim</i>	42
<i>Não</i>	0

Tabela 3: Representação das respostas da questão 3 (Você conseguiu associar e assimilar os conteúdos de folhetos embrionários, fases do desenvolvimento do embrião e os períodos de gestação ministrados na disciplina de embriologia por meio do jogo?)

<i>Respostas</i>	<i>Quantidades</i>
<i>Sim</i>	41
<i>Não</i>	0
<i>Sem resposta</i>	01

A opiniões dos alunos com relação a aplicação do jogo didático e se ele atendeu as perspectivas dos alunos foi avaliada, e verificamos que 100% das respostas foram positivas.

O que nos dizem os estudantes

Além das respostas serem respondidas com sim ou não, muitos estudantes complementaram suas respostas detalhando, apresentando algumas observações e comentários do jogo. Para ilustrar separamos algumas respostas apresentadas pelos estudantes:

Questão 1:

- *“Trata-se de um Jogo bastante interativo, e que permite a memorização do conteúdo de forma bastante dinâmica.”*
- *“Uma proposta bastante criativa e uma forma de fugir um pouco da teoria e potencializar o aprendizado por meio de uma atividade lúdica, além de favorecer a coletividade, o trabalho colaborativo.”*
- *“Foi bem didático e divertido”*
- *“O jogo foi muito bom, pois proporcionou o entendimento de uma forma divertida”*

Questão 2:

- *“Antes de darmos início a atividade, foi nos explicado de forma clara as regras e o funcionamento do jogo e à medida que a atividade avançava ia ficando mais fácil o entendimento.”*
- *“O jogo de foi de boa compreensão”*
- *“Foi ótimo, principalmente por causa das imagens e dicas”*

Questão 3:

- *“Algumas dúvidas que estava sobre os conteúdos você conseguiram responder por meio do jogo”*
- *“A atividade auxiliou na compreensão das etapas da embriogênese. A descrição das características juntamente com a visualização das imagens relacionadas a cada uma das etapas ajudou a compreender como ocorre o desenvolvimento embrionário do processo de formação do embrião a partir de uma única célula, até originar um novo ser”.*
- *“A teoria já havia sido passada juntamente com a explicação, porém o jogo ajudou a fixar e esclarecer partes do assunto que tinha deixado dúvidas”*

A partir das falas dos estudantes é possível compreender que os alunos da turma de Embriologia são adeptos ao processo de ensino lúdico, o que acarreta na necessidade de aplicação de ferramentas didáticas no processo de ensino-aprendizagem. Quanto à aplicação notou-se, empiricamente, que eles puderam aprender de uma compartilhada e ativa. Isso porque o jogo impulsiona e incentiva a participação individual e, ao mesmo tempo, coletiva na construção do conhecimento (SILVA et al., 2020).

Resultados semelhantes foram obtidos por Casas e Azevedo (2011) que ao realizarem a aplicação de um jogo didático sobre os conteúdos de Embriologia no ensino médio verificaram a participação efetivas dos estudantes e favorecimento o interesse pelos assuntos abordados no jogo.

Contudo, o jogo é um artifício pedagógico humanizado, já que desencadeia no sujeito um sentimento de pertencimento no processo de ensino-aprendizagem. Durante a aplicação de algumas atividades e jogos lúdicos na disciplina de Química notaram que os alunos envolveram-se mais intensamente no processo de ensino-aprendizagem nos conteúdos de Química (CARBO et al., 2019). Nesta mesma perspectiva, alguns pesquisadores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, em 2020, investiram no ensino lúdico, em destaque os jogos, e puderam compreender que esta ferramenta pedagógica favoreceu não só uma maior participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, como também obtiveram maiores resultados quanto ao processo de construção do conhecimento (JÚNIOR et al., 2020).

Cabe reconhecer que o lúdico no contexto do sistema educacional é fundamental para que a escola possa, efetivamente, promover a aquisição do conhecimento (FERRARI; SAVENHAGO; TREVISOL, 2014). Em teoria, a ludicidade é um artifício psicopedagógico que advém de um pensamento educacional progressista, por meio de uma demanda de incluir e valorizar todos os alunos; ou seja, uma prática pedagógica humanizada (MODESTO; RUBIO, 2014). No entanto, será que no exercício profissional do docente esta prática realmente é uma ferramenta eficaz? Para isso define-se o conceito de lúdico baseado em Libâneo (2017, p. 320-320): “[...] a Didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem.”

Com isso, pode-se notar que a ludicidade é uma ferramenta que vigora o processo de ensino-aprendizagem, em destaque a inclusão de uma parcela dos estudantes que, eventualmente, são desfavorecidos devido ao sistema educacional rigorosamente seletivo e excludente. No contexto do sistema educacional brasileiro é fundamental reconhecer a diversidade de estudantes em diversos aspectos, — sociais, políticos, físicos, emocional, identidade, culturais, entre outros; Isso demonstra que a prática do lúdico é forma complementar no processo de ensino-aprendizagem, e que apenas aplicar o lúdico será uma forma excludente e seletiva a determinados estudantes (LIBÂNEO, 2014).

Para tanto, para que ocorra o processo educacional realmente inclusivo é necessária à aplicação de diversas ferramentas pedagógicas (MODESTO; RUBIO, 2014;

LIBÂNEO; ALVES, 2017). O problema não o ensino lúdico ou o ensino tradicional de ensino, visto que ambos têm seus resultados e, em destaque, tem seu público-alvo. A questão relevante é a postura do docente diante da aplicação de diversas ferramentas de ensino e avaliação da aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2018).

Diante disso, investir no “Currículo” escolar é fundamental para planejar, organizar e efetivar um sistema educacional que, de fato, seja inclusivo e humanizado para todos os alunos; de acordo com a realidade de cada instituição de ensino e toda diversidade presente (ARROYO, 2014; SILVA; TEIXEIRA; CARNEIRO, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta metodológica apresenta baixo custo de produção e pode ser elaborado pelos professores do ensino superior, e também pode ser adaptada para o ensino fundamental e médio. Configurando-se como uma ferramenta de ensino-aprendizagem e material de apoio para a revisão de diversos conteúdos, não só de Embriologia, ao mesmo tempo que contribui para a formação da identidade profissional dos monitores/licenciandos e auxilia a prática pedagógica dos docentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. **Editora Vozes Limitada**, 2014.

CASAS, L.; AZEVEDO, R. Contribuições do jogo didático no ensino de embriologia. **Revista Aretél Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 4, n. 6, p. 80-91, 2017.

CAPUCHINHO, A. O.; BONIFÁCIO, B. S.; RAMOS, M. K. S.; NASCIMENTO, E. V. S. O lúdico no ensino de Ciências: contribuições do jogo “Conhecendo a Digestão”. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 17.49: 258-275, 2020.

CARBO, L.; TORRES, F. S.; ZAQUEO, K. D.; BERTON, A. Atividades práticas e jogos didáticos nos conteúdos de Química como ferramenta auxiliar no ensino de Ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, p. 53-69, 2019.

CHAVES, U. S. B.; MARQUES, B. L. C.; COSTA, C. C. P. Relato de experiência sobre a criação de um jogo educativo acerca dos conteúdos de estomatoterapia para estudantes do curso de enfermagem. **Revista Presença**, 1.13, 2020.

CORTELAZZO, A. L.; FIALA, D. A. S.; JUNIOR, D. P.; PANISSON, L.; RODRIGUES, M. R. J. B. Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem. **Alta Books Editora**, 2019.

COVOS, J. S.; COVOS, J. F.; RODRIGUES, F. R.; OUCHI, J. D. O novo perfil de alunos no ensino superior, e a utilização de jogos lúdicos para facilitação do ensino aprendizagem. **Revista Saúde em Foco**, 63-74, 2018.

DUMM, César Gómez. Embriologia humana. **Atlas e texto**. Buenos Aires: El Ateneo, p. 429, 2003.

FERRARI, K. P. G.; SAVENHAGO, S. D.; TREVISOL, M. T. C. A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Unesc & Ciência-ACHS**, 5.1: 15-22, 2014.

FIALHO, N. N. Os Jogos Pedagógicos Como Ferramentas De Ensino. **FACINTER**, 2008.

FILHO, F. L. F.; SCHRÖTER, B. A. F. uso de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior: jogo da inovação: jogo da inovação. **In Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação–Ciki (Vol. 1, No. 1)**, 2018.

JÚNIOR, C. I. O.; CARDOSO, A. T.; RODRIGUES, R. P.; RESENDE, R. X.; OLIVEIRA, G. F.; KLEIN, K. V. Jogos e aprendizado: ensinando propriedades coligativas por meio de um jogo didático. **Research, Society and Development**, 2020.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora?. **Cortez Editora**, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. **Livro, Editora Universidade Estadual do Ceará**, 4: 127-147, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática. **Cortez Editora**, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. Temas de pedagogia: Diálogos entre didática e currículo. **Cortez Editora**, 2017.

LOZZA, R.; RINALDI, G. P. O uso dos jogos para a aprendizagem no ensino superior. **Caderno PAIC**, 18.1: 575-592, 2017.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. **Artmed Editora**, 2009.

MARIN, M.; BRAUN, P. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, 31.63: 1009-1024, 2018.

MATOS, P. C. P.; DE SANTANA, T. A.; QUEIROZ, T. C. S. B. S.; OLIVEIRA, B. S. S.; NOGUEIRA, M. L.; BARBOSA, L. A.; SANTANA, C. C. Desenvolvimento de um jogo de tabuleiro como ferramenta de ensino por investigação em parasitologia para o ensino superior. **Atas de Ciências da Saúde (ISSN 2448-3753)**, 7.1: 17, 2019.

MEIRA, M. dos S. O uso de modelos tridimensionais no ensino de embriologia humana: contribuição para uma aprendizagem significativa. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Doutorado. **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**. 2015.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5.1: 1-16, 2014.

MONTANARI, T. Dispositivos móveis e modelagem no ensino de Embriologia. **Novas tecnologias na Educação**, vol. 15, 2017.

MURCIA, J. A. M. Aprendizagem através do jogo. **Artmed Editora**, 2005.

NUNES, A. V. R.; MOTTA, L. B.; ZANOTTI, R. F. Compostagem lúdica e interdisciplinar: um recurso para o ensino e a aprendizagem com orientação CTSA. **Brazilian Journal of Development**, 6.5: 27930-27949, 2020.

OLIVEIRA, A. M. V. Produção de material didático para o ensino de biologia: uma estratégia desenvolvida pelo PIBID/Biologia/FECLI. **Revista SBEnBio**, Niterói, v. 7, p. 682-691, 2014.

OLIVEIRA, A. P. S. A contribuição do livro didático à prática docente de professores de ciências. **III Congresso Nacional de Educação**. P. 12, 2011.

PALHANO, J. S.; COSTA, M. D. M. A Construção de modelos didáticos com materiais diversificados para o estudo da Embriologia. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. **Secretaria de Educação**. Governo do Estado. Paraná. Cadernos PDE. vol. 1. p. 19, 2014.

PINHEIRO, A. R.; CARDOSO, S. P. O lúdico no ensino de ciências: uma revisão na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. **Revista Insignare Scientiaris**, 3.1: 57-76, 2020.

ROCHA, E.; RUSSO, F.; CRUZ, R. G.; JORDÃO, T. **Atividades lúdicas como ferramenta pedagógica no Ensino Superior**, 2012. Disponível em: <http://feiradesaberes.blogspot.com.br/2013/04/importancia-do-ludico-no-ensino-superior.html>. Acesso em: 09 de setembro de 2020.

SANTOS, A. P. J.; CONCEIÇÃO, D. P.; SANTOS, E. V.; CIRQUEIRA, L. A. Arena Deadlock: Uso de atividades lúdicas na educação de nível superior/Deadlock Arena: Use of play activities in higher education. **Brazilian Journal of Development**, 6.3: 14579-14589, 2020.

SILVA, F. C. A.; TEIXEIRA, M. M. S.; CARNEIRO, R. E. S. A Docência do Ensino Superior sob a Égide dos Saberes de Morrin. ID online **Revista de psicologia**, 8.24: 7-20, 2014.

SILVA, F. J. D.; NASCIMENTO, J. R.; SOUZA, M. W. S.; SILVA, R. D. C. C.; FRANCELINO, É. T. S.; DOS SANTOS, J. R.; PEREIRA, L. T. S. Avaliação de aprendizagem no ensino da física: o que pensam professores do Curimataú Paraibano. **Brazilian Journal of Development**, 2020.

SILVA, S. F.; COLOMBO, A. V. Jogos: Uma Proposta Pedagógica no ensino da Microbiologia para o Ensino Superior/Games: A Pedagogical Proposal on Microbiology Education for Higher Education. ID online **Revista de psicologia**, 13.45: 110-123, 2019.

SOUSA, T. N.; CHUPIL, H. A contribuição dos jogos lúdicos na aprendizagem de ensino da parasitologia em ciências e biologia. **Revista Uningá**, 56.1: 47-57, 2019.



THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: **Cortez**,1985.

VIDIGAL, I. G.; LIMA, R.; SILVA, V. F.; GODOY, W. M.; BARRETO, M. A. Metodologias lúdicas no ensino de engenharia. **Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação**, 5.1: 11, 2019.

WOLPERT, Lewis. Principles of development. **Oxford**: Oxford University Press, 1998.

PEDAGOGIA: CURRÍCULO PLURAL DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Carla Sarlo C. Chrysóstomo ¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o caráter pluridimensional da pedagogia, para relação da ciência com a prática, reflexão e ação; através de questionário virtual. Tem como objeto de estudo ação educativa. O tema justifica-se em decorrência das mudanças de trabalho e sociais, as quais influenciam nos campos de atuação pedagógico profissional. O problema desse trabalho questiona o porquê do pedagogo ao se formar desconhecer as suas práticas pedagógicas em espaços não escolares. Kuenzer (1999, p. 166) destaca “que as mudanças ocorridas no mundo de trabalho e das relações sociais neste final de século puseram em curso novas demandas de educação [...]”. A metodologia dessa pesquisa bibliográfica caracteriza-se como qualitativa, quantitativa e exploratória. Os autores que enriqueceram essa investigação científica foram: Pimenta (2011), Libâneo (2010), Perrenoud (1997), Moraes (2015) dentre outros, além de documentos normativos.

Palavras-chave: Currículo, Pedagogia, Integração, Conhecimentos.

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais e tecnológicas que assolam o mundo contemporâneo trouxeram como consequência o sentido ampliado da educação variando os espaços educacionais, além de influenciar nas práticas pedagógicas profissionais.

Segundo Pimenta (2011, p. 33) “[...] a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual”, pois, a Pedagogia é uma reflexão teórica que parte das práticas educativas.

O objetivo geral desse trabalho é investigar o caráter pluridimensional da pedagogia, para relação da ciência com a prática, reflexão e ação; através de questionário virtual.

A justificativa do tema Pedagogia e o objeto de estudo ação educativa; afirma-se em decorrência das mudanças de trabalho e sociais, as quais influenciam nos campos de atuação pedagógico profissional. As hipóteses se distribuem nas seguintes premissas: redução da ação pedagógica à docência; vulgarização da metodologia e da prática de

¹ Mestre em Educação Superior PUERTO RICO/UNINI; e-mail: carlasarlo@gmail.com

ensino de Pedagogia e desconhecimento dos conceitos mais elementares da teoria educacional.

Os objetivos específicos se distribuem assim: Caracterizar a Pedagogia como ciência da prática da educação; Explicar as interfaces contemporâneas do Currículo de Pedagogia e Aplicar questionário com questões objetivas a 14 alunos do Curso de Pedagogia.

O público alvo é formado por 14 alunos do Curso de Pedagogia em uma Instituição Superior Estadual do município de Campos dos Goytacazes/RJ, sendo dois do 6º período e doze do 7º período, em 2020.

A metodologia dessa pesquisa bibliográfica, caracteriza-se como qualitativa, por utilizar a subjetividade dos teóricos; quantitativa, por gerar dados numéricos, após a aplicação do instrumento de coleta: questionário com perguntas objetivas e exploratória por investigar um fenômeno que são as práticas pedagógicas no Curso de Pedagogia.

METODOLOGIA

Pedagogia como ciência da prática social da educação

Libâneo (2010) afirma que o Curso de Pedagogia precisa formar um profissional preparado para atuar em vários campos educativos para atender as demandas socioeducativas contemporâneas. Portanto,

O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *strictu senso*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 38-39).

O referido autor explica que é necessário distinguir o pedagogo *stricto sensu* (amplo leque de prática educativa) do pedagogo *lato sensu*, em seu trabalho docente na sala de aula. Isso implica em um movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 62 destaca que o profissional da educação precisa estar habilitado para o efetivo exercício. Desta forma,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996, p. 6).

O referido documento enfatiza que a formação do docente deve ocorrer através do ensino presencial utilizando recursos e tecnologias de educação a distância com currículos normatizados pela Base Nacional Comum Curricular/BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) normatiza a importância da tecnologia como ferramenta educacional da sociedade contemporânea. Portanto,

Impossível pensar em uma educação científica contemporânea sem reconhecer os múltiplos papéis da tecnologia no desenvolvimento da sociedade humana. A investigação de materiais para usos tecnológicos, a aplicação de instrumentos óticos na saúde e na observação do céu, a produção de material sintético e seus usos, as aplicações das fontes de energia e suas aplicações e, até mesmo, o uso da radiação eletromagnética para diagnóstico e tratamento médico, entre outras situações, são exemplos de como ciência e tecnologia, por um lado, viabilizam a melhoria da qualidade de vida humana, mas, por outro, ampliam as desigualdades sociais e a degradação do ambiente. Dessa forma, é importante salientar os múltiplos papéis desempenhados pela relação ciência-tecnologia-sociedade na vida moderna e na vida do planeta Terra como elementos centrais no posicionamento e na tomada de decisões frente aos desafios éticos, culturais, políticos e socioambientais (BRASIL, 2017, p. 325-326).

O documento acima apresenta os variados papéis da tecnologia na formação educacional em uma relação com a sociedade e o planeta. Porém, ao mesmo tempo que essa ferramenta viabiliza qualidade na vida humana, por outro amplia desigualdades sociais.

Silva, Hoffmann e Esteban (2018) destacam que os espaços curriculares trazem para a realidade escolar linguagens e saberes, além do pensar, agir e criar. Portanto,

A articulação entre diferentes formas de pensar e ver o mundo é um passo fundamental para uma formação escolar significativa. Esse processo começa quando o professor e a escola procuram identificar os valores as representações dos alunos, de seus familiares e da comunidade à sua volta e de que forma esses valores e representações se manifestam do ponto de vista corporal, lúdico, artístico, simbólico (SILVA, HOFFMANN e ESTEBAN, 2018, p. 41).

As referidas autoras explicam a necessidade de projeto político pedagógico estabelecendo diálogos que garantam aproximação de variadas culturas e conhecimentos fomentando a autonomia, a ludicidade, a criticidade e criatividade.

Moraes (2015) ressalta que nada é estático e tudo está em movimento se auto organizando fazendo com que toda ação se construa e se reconstrua em contextos ecologizados. Portanto,

Uma realidade, por sua vez, constituída por diferentes níveis de materialidade, ou seja, por mundos regidos por leis diferentes e, conseqüentemente, por lógicas diferentes. Por exemplo, as leis do mundo macrofísico são diferentes das do mundo microfísico, bem como das do mundo virtual. Entretanto, tais níveis de materialidade convivem em seus processos interdependentes, ou seja, apresentam uma dependência interativa, recursiva, autoeco-organizadora e uma dinâmica funcional em rede. Portanto, a unidimensionalidade da

realidade caracterizadora do paradigma tradicional da ciência foi substituída pela multidimensionalidade da realidade, constituída pelas interações ocorrentes entre os diferentes níveis de materialidade do objeto e por uma causalidade local que passou a ser substituída pela causalidade global que determina a evolução de um conjunto de sistemas em interação (MORAES, 2015, p. 64).

A autora supracitada observa que o ser está inserido no mundo fazendo parte dele compreendendo e retroagindo em dinâmicas sinérgicas, convergentes e divergentes em constante diálogo.

Pimenta (2011) explica que tudo o que é histórico é mutável. E que durante a ditadura militar a educação sofreu impacto de discursos mais políticos do que técnicos em busca da criação de assembleias, reuniões e movimentos participativos. Portanto,

A Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais. Eles acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas (PIMENTA, 2011, p. 33).

A referida autora destaca que a Pedagogia é mais ampla do que à docência, pois a educação ocorre em instâncias que vão além da sala de aula. Não existe suporte teórico e conceitual que justifique a ideia de docência ampliada, descaracterizando a Pedagogia como campo teórico-investigativo, identificando-a com uma licenciatura.

Perrenoud (1997) ressalta que os professores desempenham um papel vital na transmissão dos valores necessários para sustentar a ordem social mais ampla. Assim,

Os valores e processos sociais que fornecem o sustentáculo teórico da educação social incluem o desenvolvimento nos estudantes de um respeito pelo compromisso moral, solidariedade de grupo e responsabilidade social. Além disso, deve-se fomentar um individualismo não autoritário que preserve o equilíbrio com a cooperação de grupo e conscientização social. Todo o esforço deve ser feito para dar-se ao estudante uma conscientização da necessidade de desenvolver suas próprias escolhas e atuar sobre estas escolhas com um entendimento das restrições situacionais. O próprio processo educacional estará aberto para exame em relação a seus laços com a sociedade mais ampla (PERRENOUD, 1997, p. 68).

O referido autor enfatiza que os estudantes devem experimentar os estudos sociais no ambiente da ação social ensinando aos estudantes a prática de refletir sobre a prática, avaliando cada experiência de aprendizagem.

Currículo como objeto de conhecimento

Cunha (2012) enfatiza que há novas interfaces constitutivas da aprendizagem e do ensino não ocorrendo aprendizagem da mesma maneira e na mesma ordem. Portanto,

A escola contemporânea não pode ser inflexível e estanque, pois a inteligência é uma constante adaptação. As modificações anatômicas do cérebro acontecem ao longo da vida. Com elas, por meio de estímulos, são adquiridas habilidades, desenvolvidas dimensões emocionais, descobre-se o mundo, seguindo um novo olhar sobre a vida. As faculdades criativas do ser são propriedades também dos alunos com necessidades educacionais especiais (CUNHA, 2012, p. 53).

O autor supracitado faz um link entre tempos e espaços diferentes mostrando que apesar das relações sociais terem sofrido mudanças nos últimos tempos, é visível que nas escolas o modelo de ensino continua sendo o mesmo preconizado há muitos anos, anacrônico para a escola inclusiva.

Giroux (1997) ressalta que os educadores utilizam padrões de moralidade e questões referentes à natureza da liberdade e do controle para estruturar a visão de currículo. Dessa forma,

A nova sociologia do currículo vê as suposições básicas embutidas no paradigma do currículo tradicional como base para uma análise crítica e como uma situação limite a ser superada no desenvolvimento de novas orientações e maneiras de se falar sobre currículo. Conseqüentemente, é importante que especifiquemos que suposições são estas: (a) a teoria do campo curricular deveria operar no interesse de proposições semelhantes a leis que sejam empiricamente testáveis; (b) as ciências naturais fornecem o modelo “adequado” de explicação dos conceitos e técnicas da teoria, projeto e avaliação curricular; (c) o conhecimento deveria ser objetivo e capaz de ser investigado e descrito de maneira neutra; (d) considerações de valor devem ser separadas dos “fatos” e “modos de investigação” que podem e devem ser objetivos (GIROUX, 1997, p. 44-45).

O referido autor destaca que o modelo tradicional apoia-se em suposições que invalidam a natureza e o papel da teoria e conhecimento e ciência, ignorando questões referentes a relação entre ideologia e conhecimento escolar, assim como entre significado e controle social.

Moraes e Küller (2019) destacam que a aprendizagem da linguagem da natureza e da sociedade é transformada em conhecimentos a serem ensinados em disciplinas escolares, fundamentais e necessários para a vida em sociedade. A prática social inicial deve ser sempre a contextualização do conteúdo para momento de conscientização e relação do que ocorre na sociedade e o conteúdo trabalhado. A educação profissional deve ser articulada com a Básica integrando a tecnologia ao trabalho em uma relação profunda com o saber do trabalhador resgatando a experiência acumulada ao longo de sua existência. A escola precisa socializar o saber que interessa à produção.

Candau (2010) explica que a escola é um microcosmo social inserido em um contexto permeado pelo meio. É necessário reinventar a escola sem buscar a padronização, sem currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. É preciso acreditar no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais inovando e realizando experiências pedagógicas a partir de outros paradigmas educacionais, mobilizando as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto.

A Base Nacional Comum Curricular / BNCC (2018) destaca que os currículos precisam estar adequados à realidade local considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Portanto,

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar, aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

O documento normativo acima explica que as redes de ensino e escolas particulares terão que construir currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas no mesmo.

A educação oferecida na atualidade conta com modelos diferenciados: presencial, totalmente a distância ou, ainda, modelo híbrido.

Moraes (2015) explica que é necessário anunciar uma pluralidade de caminhos capazes de instaurar uma educação nutridora de uma nova cosmovisão como processo de ação transformadora e instrumento capaz de resgatar a dignidade do ser humano. Portanto,

Educação como meta estratégia humanizadora, capaz de ampliar a consciência dos sujeitos aprendentes, em direção a uma maior integração e maturação das relações humanas. Uma educação que assuma novas visões conceituais, éticas e paradigmáticas pautadas nas relevantes descobertas da ciência do século XX, apoiadas em novas estratégias pedagógicas, curriculares, metodológicas e organizacionais, mais coerentes e eficazes no sentido de melhor atender às necessidades atuais (MORAES, 2015, p. 19).

A referida autora destaca que na realidade é preciso que ocorra uma política de educação integral de natureza complexa e transdisciplinar, além de uma proposta educacional capaz de transformar as condições materiais de sua existência.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 934/96 as finalidades da Educação Superior destaca a importância da reflexão, da pesquisa e da formação continuada. Dessa forma,

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996, p. 22).

Segundo a lei federal acima, a Educação Superior precisa de uma reforma qualitativa em todos os seus aspectos: melhoria do ensino, investimentos na estrutura

física, compromisso real dos estudantes e professores com a pesquisa e extensão fazendo uma revisão no sentido de aprimorar e democratizar a educação.

A prática pedagógica precisa fundamentar as ações educacionais com fins educativos. É imprescindível refletir sobre as mudanças de paradigma na Educação Básica e no Ensino Superior, identificando os pressupostos normativos para a formação do profissional da Educação em novos tempos. Assim,

Considerando-se a complexidade que assumirá esta formação, devido à imensa ampliação do espaço educativo social, em especial na última década, e a consequente ampliação do espaço profissional do pedagogo, para além dos muros da escola, argumenta-se em favor de um curso cuja única exclusividade seja a formação de pedagogo. A formação de professores deverá ocorrer em curso próprio, de forma a dar conta da imensa complexidade que tal formação requer (PIMENTA, 2011, p. 121).

A referida autora afirma a necessidade de rever a formação dos docentes redirecionando e reconstruindo a profissão de pedagogo em uma nova base profissional em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais.

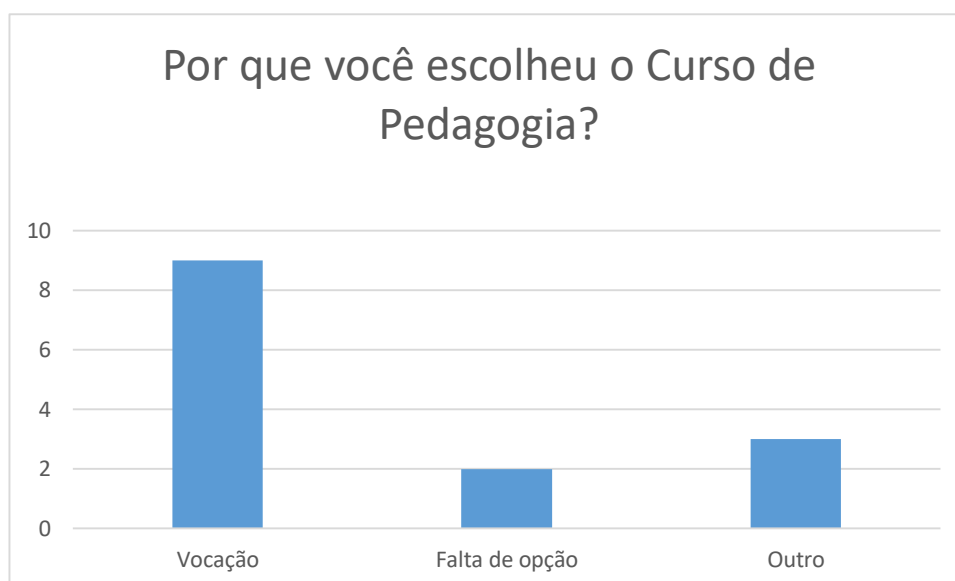
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pesquisa de Campo ocorreu através de um questionário virtual contendo 8 perguntas objetivas com a finalidade de colher dados acerca do problema: Por que o pedagogo ao se formar desconhece as suas práticas pedagógicas nos espaços não escolares?

Foram entrevistados dois alunos do 6º Período do Curso de Pedagogia e doze do 7º Período, todos de uma Instituição Superior Estadual no município de Campos dos Goytacazes/RJ, em 2020.

Os Gráficos foram distribuídos em sua sequência como apresentam-se abaixo:

Gráfico 1



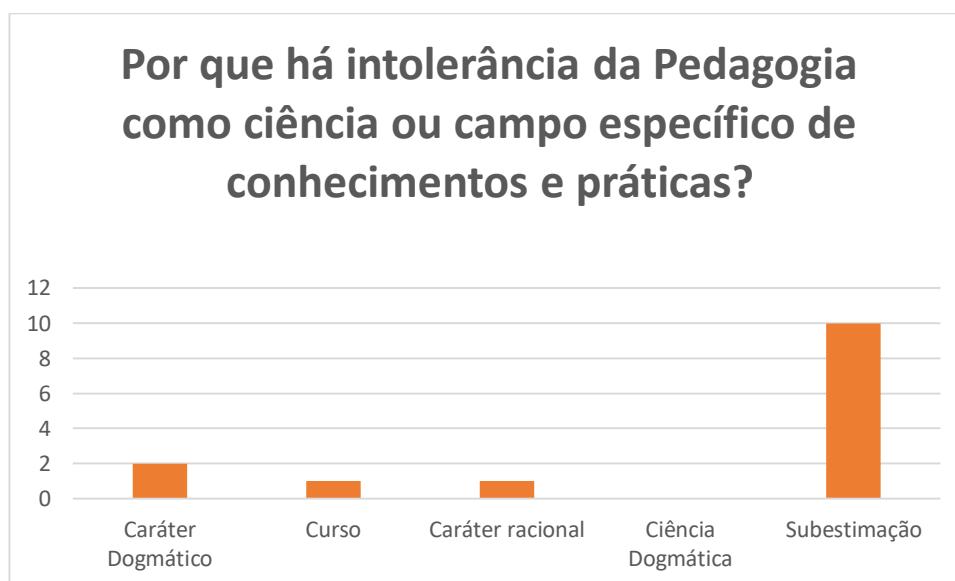
Fonte: A autora/2020

De acordo com o gráfico 1, dos 14 alunos entrevistados 9 responderam que escolheram o Curso de Pedagogia por vocação, 3 por falta de opção e os outros se dividiram nas seguintes opções: por ser um caminho muito amplo e dar todas as possibilidades que precisam para crescer profissionalmente e dar prosseguimento aos ensinamentos do Curso Normal Médio.

Libâneo (2010) destaca que a Pedagogia é o campo de conhecimento da prática educativa concreta; através de um conjunto de ações que intervém no desenvolvimento humano das pessoas. É uma prática social que tem como objeto de estudo os processos formativos.

Pimenta (2011) ressalta a importância da formação de profissionais da educação para atuar em espaços não escolares acentuando a importância e a necessidade da intervenção participante e eficaz no âmbito das práticas socioculturais, tendo em vista processos pedagógicos informais implícitos nas práticas de plano coletivo e comunitário.

Gráfico 2

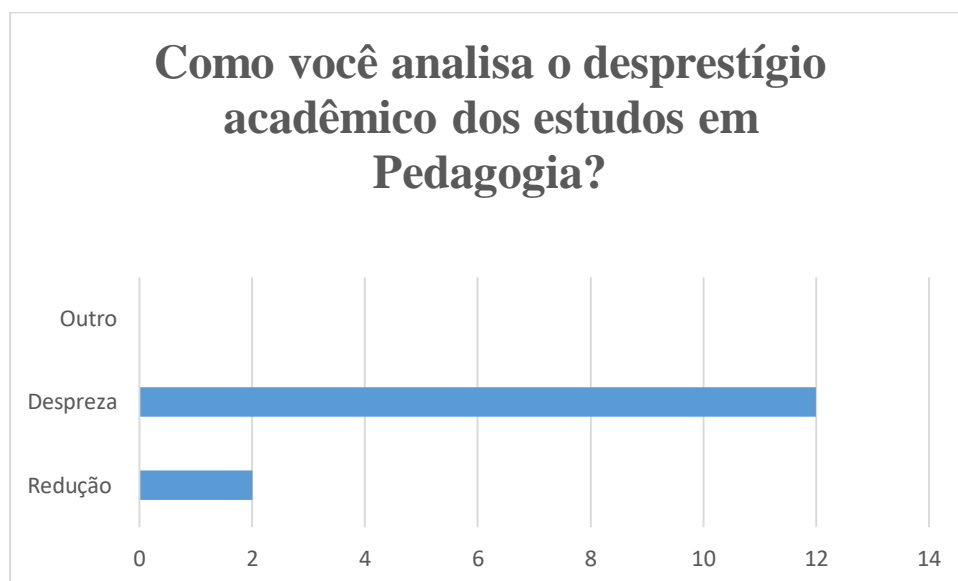


Fonte: A autora/2020

Segundo o gráfico 2, dos 14 entrevistados, 10 responderam Subestimação dos objetivos e processos pedagógico-didáticos em favor de conteúdos/métodos de cada matéria; 2 optaram por Caráter dogmático; 1 por Curso voltado para postulados ético-normativos num mundo propício à relativização de valores, 1 por Caráter racionalista/tecnicista e nenhum aluno optou por Subestimação dos objetivos e processos pedagógico-didáticos em favor de conteúdos/métodos de cada matéria.

Pimenta (2011) afirma que as críticas feitas ao Curso de Pedagogia vêm desde o final da década de 1970 no contexto da ditadura militar agregando a fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, a separação entre a teoria e a prática e entre o pedagogo especialista e o trabalho docente. Reconhece que houve uma fragmentação muito grande das tarefas implicando na divisão de funções, as quais necessitam de formação específica, pela complexidade do desempenho das mesmas.

Gráfico 3

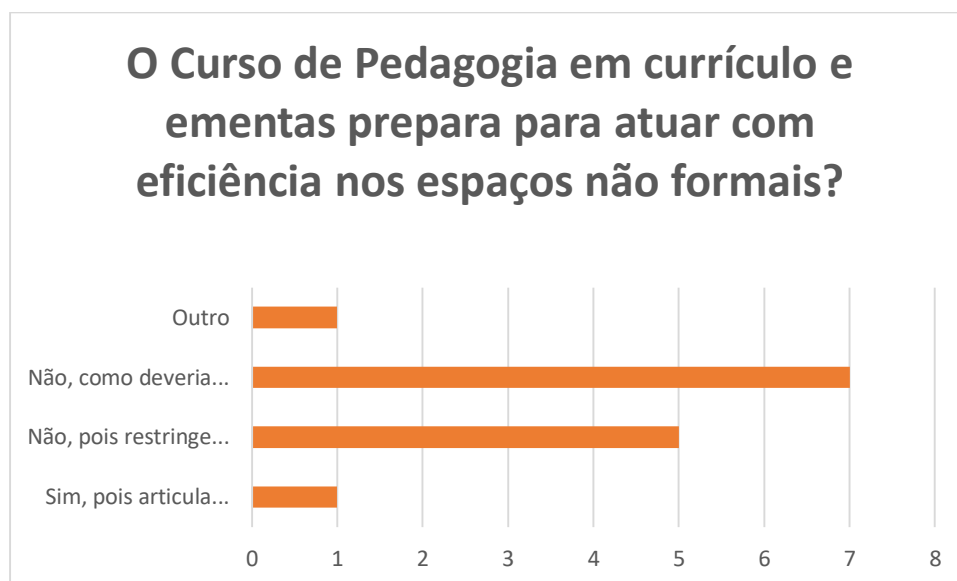


Fonte: A autora/2020

Analisando o gráfico 3, verifica-se que 12 alunos escolheram a opção Despreza a sua dimensão valorativa intencional de um quadro de interesses antagônicos existente em uma sociedade e 2 marcaram a opção Redução do ensino à sua dimensão científica e técnica.

Giroux (1997) expõe de forma reflexiva a abordagem da pedagogia crítica desenvolvendo conhecimentos e práticas escolares realmente úteis para a construção de um currículo emancipador considerando as particularidades históricas e sociais das experiências dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de uma pedagogia escolar crítica. Aponta a necessidade de infundir na teoria e prática educacional uma visão de futuro composta por educadores que aceitam desafios e assumem riscos.

Gráfico 4



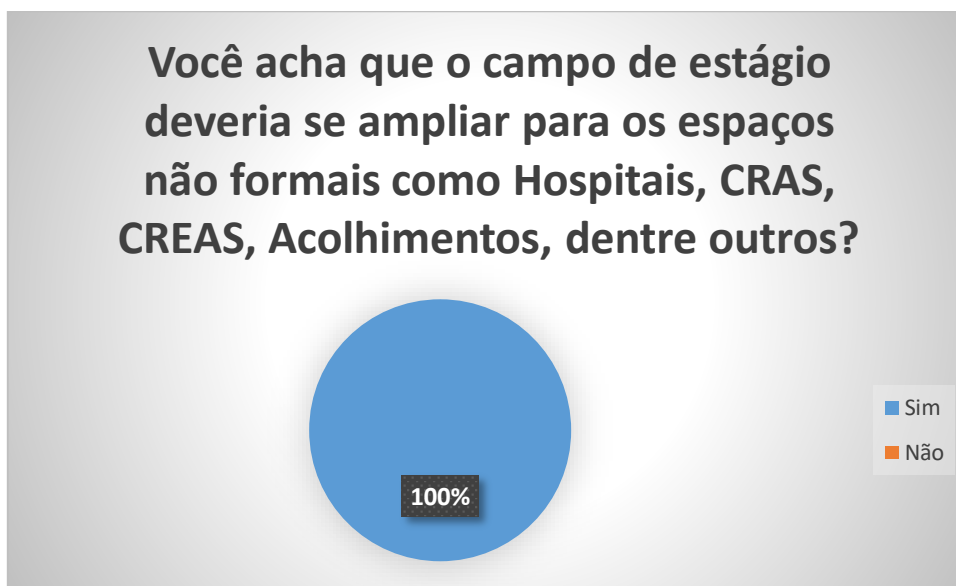
Fonte: A autora/2020

O gráfico 4 apresenta que em um universo de 14 alunos entrevistados, 7 optaram pela alternativa: Não, pois restringe currículos e ementas às intencionalidades de objetivos sociopolíticos e formativos em sala de aula; 5 marcaram Não, pois restringe currículos e ementas às intencionalidades de objetivos sociopolíticos e formativos em sala de aula; 1 escolheram Sim, pois articula teoria e prática, em campos de estágio, articulando o sistema educacional e seus subsistemas com o sistema econômico, sistema produtivo, sistema cultural e outros e 1 outro.

Pimenta (2011) explica que a distinção entre formadores de educadores e formação de professores, chama a atenção para outras funções do pedagogo que não é à docência, necessitando rever o currículo e acrescentar no mesmo percurso conteúdos básicos que contemplem essas outras funções.

Libâneo (2010) ressalta que o fenômeno educativo Pedagogia requer uma abordagem pluridisciplinar ampliando o trabalho do pedagogo e vinculando a base da identidade desse profissional a ação pedagógica, não a ação docente.

Gráfico 5



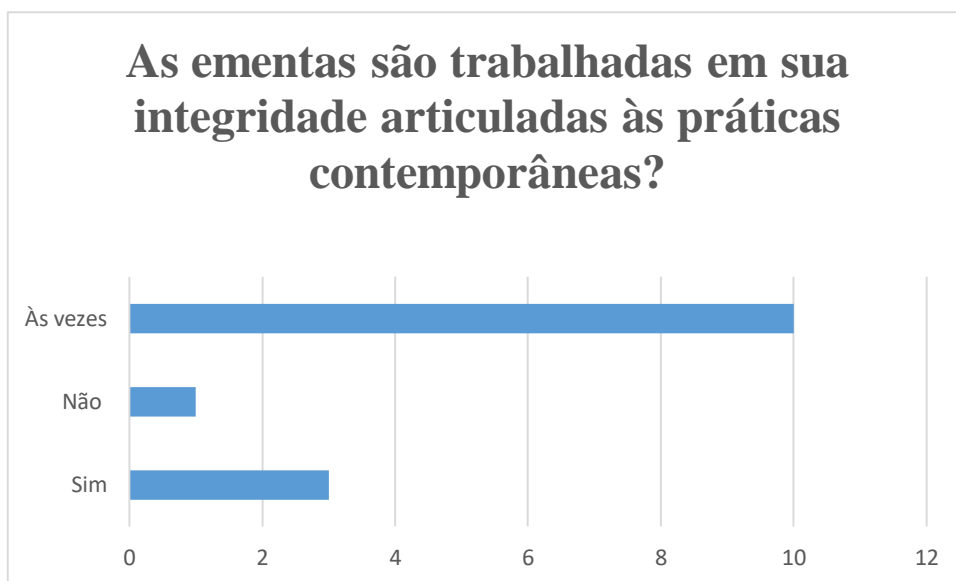
Fonte: A autora/2020

De acordo com o gráfico 5, dentre os 14 alunos entrevistados, todos optaram pela alternativa sim.

Giroux (1997) ressalta que a aprendizagem com o currículo sancionado formalmente é muito menos importante com o que aprendem com as suposições ideológicas embutidas no sistema do currículo, no sistema de estilos pedagógicos de sala de aula e o sistema de avaliação. As escolas oferecem normas e princípios de conduta que são aprendidos através das experiências escolares sociais variadas que perpassam o currículo oculto.

Libâneo (2010) afirma que a prática educativa envolve fontes do conteúdo científico em outras ciências como: biologia, sociologia e psicologia. Porém, os problemas que ocorrem não são apenas internos aos processos de formação, pois “[...] remetem à falta de políticas educacionais mais consistentes, não priorização pelo Estado da formação de professores, desvalorização social da profissão do magistério, desinteresse das universidades pela problemática da educação básica e formação de professores (LIBÂNEO, 2010, p. 135). O estágio no currículo do Curso de Pedagogia é um facilitador de ação competente e formador de um pedagogo capacitado para ações críticas e reflexivas.

Gráfico 6

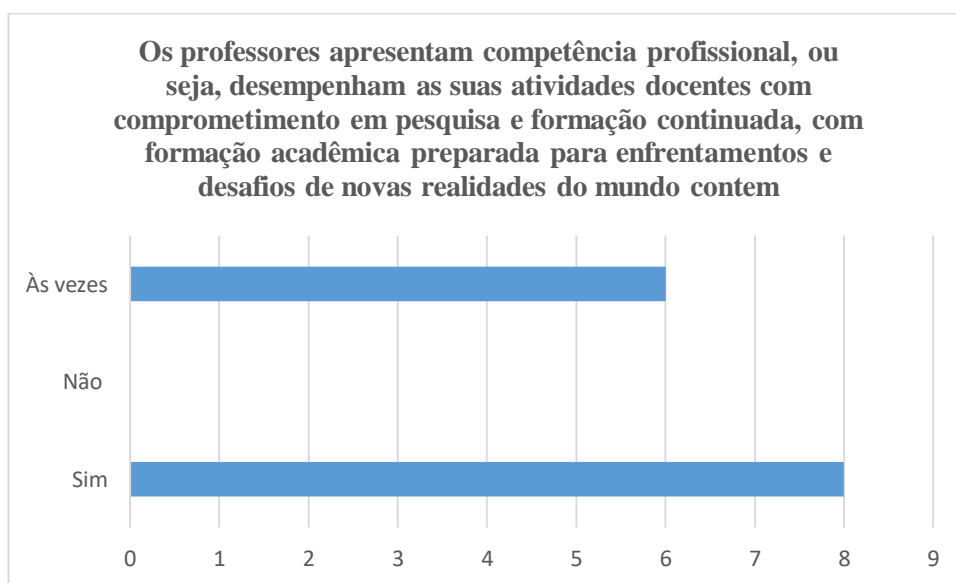


Fonte: A autora/2020

O gráfico 6 apresenta dentre os 14 alunos entrevistados que 10 escolheram a alternativa às vezes; 3 sim e 1 não.

Perrenoud (1999, p. 105) afirma que “o desenvolvimento e a aprendizagem dependem de múltiplos fatores frequentemente entrelaçados”. Os procedimentos pedagógicos não podem se restringir a meras instruções. “O clima, as condições de trabalho, o sentido da atividade ou a auto-imagem importam tanto quanto os aspectos materiais ou cognitivos da situação didática” (id.).

Gráfico 7

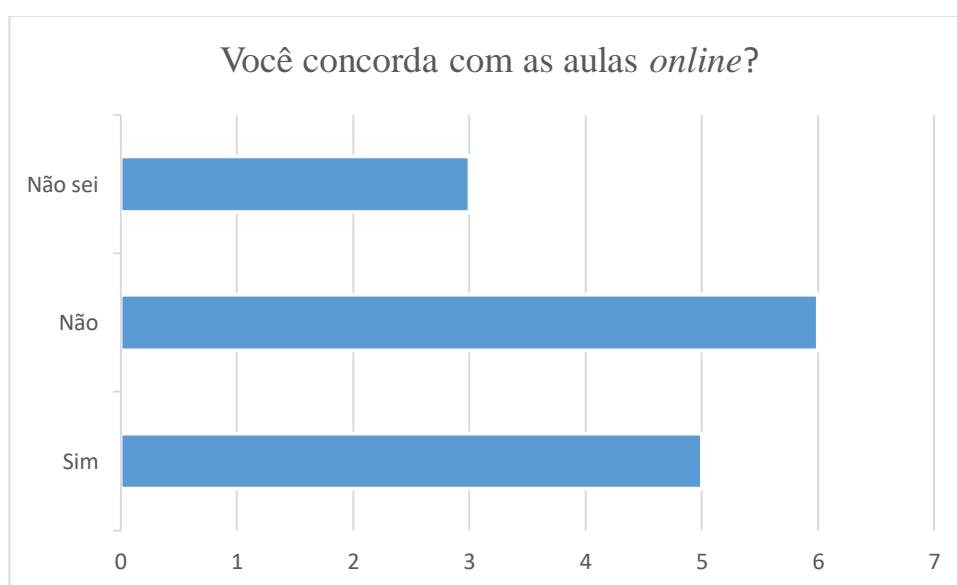


Fonte: A autora/2020

O gráfico 7 apresenta, dentre os 14 alunos entrevistados que 8 alunos responderam sim; 6 às vezes e nenhum aluno não.

Coscarelli e Ribeiro (2011) destacam a necessidade de ambientes de interação autônomos de aprendizagem, premeditados e organizados, e/ou espontâneos e livres, que têm aumentado nos últimos tempos fazendo educadores reverem seus conceitos em torno da tecnologia determinada de estratégias palpáveis, com críticas a aprendizagem e a autoaprendizagem.

Gráfico 8



Fonte: A autora/2020

O gráfico 8 mostra que dentre os 14 alunos entrevistados, 6 responderam não; 5 sim e 3 não sei.

Coscarelli e Ribeiro (2011) enfatizam que o computador faz parte do cotidiano das pessoas, presente também na vida social. Contempla uma tecnologia que vem instaurando novas formas de comunicação e interação *online* privilegiando o contato diário com a leitura e os diversos gêneros de texto. As práticas didáticas precisam ser ressignificadas com novos formatos para troca de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de produção de conhecimento tem sofrido mudanças em seus formatos didáticos influenciando radicalmente no processo educacional.

Tem ocorrido rupturas com práticas educacionais tradicionais e engessadas através de uma educação híbrida permeada pelos aparatos tecnológicos levando o educador a rever conceitos e se reestruturar reinventando novas formas de aprendizagem permeadas pela internet.

Os currículos precisam se adequar às novas tecnologias em decorrência da ampliação do campo educacional e conseqüentemente atuação pedagógica extrapolando o âmbito escolar formal e abrangendo esferas mais amplas da educação informal sem reduzir a ação pedagógica simplesmente à docência.

Alinhar os currículos aos espaços não formais é de extrema importância tendo em vista as variadas funções que pedagogo passou a desenvolver na sociedade institucional garantindo os direitos legais da cidadania.

A diversidade do campo educativo não se refere apenas às práticas educativas, mas a uma imensidão de ações pedagógicas que necessitam contemplar várias pedagogias sem reduzir a educação ao ensino, nem a pedagogia aos métodos de ensino, pois a mesma é um campo científico.

A educação é uma prática social que tem por objetivo a realização plena atuando em vários campos em decorrência de novas necessidades e demandas sociais. Dessa forma, o exercício profissional precisará de novos planejamentos e execuções com projetos específicos e interdisciplinares traçando novos contornos e formatos.

A contribuição social e empírica dessa pesquisa é a oportunidade de dialogar sobre adequações fundamentais em torno da educação e do currículo do Curso de Pedagogia tão pertinente a Revolução Tecnológica vivida hoje, além da reflexão dos variados espaços pedagógicos não formais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC/2017).

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-d-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>>. Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº. 9.394/96**. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2020.

CANDAU, Vera. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSCARELLI E RIBEIRO, Carla Viana e Ana Elisa (orgs.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª edição. Belo Horizonte. Ceale Autêntica, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Práticas Pedagógicas para inclusão e diversidade**. 2ª edição. Wak Editora, 2012.

GIROUX, Henry A. Giroux. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação**: a constituição da identidade do professor sobrando. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, n. 68, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2015.

MORAES E KÜLLER, Francisco de e José Antônio. **Currículos Integrados**: no ensino médio e na educação profissional. Desafios, Emergências e Propostas. SENAC, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre Artes Médicas, Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, HOFFMANN E ESTEBAN, Janssen Felipe da, Jussara e Maria Teresa (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. 13ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2018.

APÊNDICE

Questionário *online*

1. Por que você escolheu o curso de Pedagogia?

() Vocação () Falta de opção

2. Por que há intolerância da Pedagogia como ciência ou campo específico de conhecimentos e práticas?

() Caráter dogmático () Curso voltado para postulados ético-normativos num mundo propício à relativização de valores. () Caráter racionalista/tecnicista () Ciência domesticadora () Subestimação dos objetivos e processos pedagógico-didáticos em favor de conteúdos/métodos de cada matéria.

3. Como você analisa o desprestígio acadêmico dos estudos em Pedagogia?

() Redução do ensino à sua dimensão científica e técnica () Despreza a sua dimensão valorativa intencional de um quadro de interesses antagônicos existente em uma sociedade. () Outro.

4. O Curso de Pedagogia em currículo e ementas prepara para atuar com eficiência nos espaços não formais?

Sim, pois articula teoria e prática, em campos de estágio, articulando o sistema educacional e seus subsistemas com o sistema econômico, sistema produtivo, sistema cultural e outros.

Não, pois restringe currículos e ementas às intencionalidades de objetivos sociopolíticos e formativos em sala de aula.

Não como deveria, pois restringe de forma rápida a visitas em instituições diversificadas sem uma prática efetiva.

5. Você acha que o campo de estágio deveria se ampliar para os espaços não formais como Hospitais, CRAS, CREAS, Acolhimentos, dentre outros?

Sim

Não

6. As ementas são trabalhadas em sua integridade articuladas às práticas contemporâneas?

Sim

Não

Às vezes.

7. Os professores apresentam competência profissional, ou seja, desempenham as suas atividades docentes com comprometimento em pesquisa e formação continuada, com formação acadêmica preparada para enfrentamentos e desafios de novas realidades do mundo contemporâneo?

Sim

Não

Às vezes.

8. Você concorda com as aulas *online*?

Sim

Não

Às vezes.

PENSANDO AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ¹

Fabricia Zanelato Bertolde ²
Jeanes Martins Larchert ³

RESUMO

Esse trabalho ressalta sobre o processo de inclusão que se fortalece em diversos países do mundo, sobretudo a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca que ressalta questões como os princípios, políticas e práticas em educação especial. As pessoas com deficiência têm o direito, assim como qualquer outro cidadão, de utilizar dos bens sociais, principalmente a educação. Contudo, para que esse acesso no contexto escolar aconteça, é fundamental a definição e execução de políticas que tragam regulamentação, ações, orientações e que garantam investimento para a educação especial numa perspectiva inclusiva. Nesse contexto, a reflexão aqui desenvolvida busca pensar sobre a relevância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, buscando refletir sobre o que está sendo discutido sobre o tema. As informações aqui relatadas foram concebidas através de uma revisão bibliográfica em artigos que destacam a importância de rever os critérios que são utilizados durante o processo de adaptação curricular, autores como Mantoan (2010), Oliveira et al (2013), Facci e Sierra (2011), Heredero, (2010), entre outros enriqueceram as reflexões aqui levantadas e enriquecidos com os resultados obtidos durante a pesquisa de mestrado, onde utilizou-se a observação direta e a entrevista semiestruturada para dar credibilidade ao estudo. Acredita-se que os estudos aqui realizados possam contribuir para a reflexão desse tema e que os professores possam ter acesso às informações construídas, assim terão estímulo para buscarem mudanças mais intensas dentro das escolas em relação a aprendizagem do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Adaptação Curricular.

INTRODUÇÃO

No Brasil o processo de inclusão foi tomando força a partir de documentos internacionais que influenciaram na formulação das leis. Esse movimento teve suas

¹ Esse trabalho é parte integrante da dissertação de mestrado do PPGE/UESC, sob o protocolo CAAE de nº 18370219.3.0000.5526.

² Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, bertoldi.fabricia@hotmail.com;

³ Professora Doutora em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz. DCIE/PPGE, jelarchert@yahoo.com.br

primeiras abordagens com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que fortaleceu os preceitos de liberdade, igualdade e dignidade para todo ser humano, sem limitar-se a raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

Documentos como a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos realizada na Tailândia, desencadeou a elaboração de um plano com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos alunos que eram privados do direito de ter acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular.

Essas discussões sobre o processo de inclusão se fortalecem cada vez mais no mundo e, conseqüentemente, no Brasil. Em 1994, a Declaração de Salamanca foi um marco mundial para a educação inclusiva ressaltando questões como os princípios, políticas e práticas em Educação Especial (UNESCO, 1994). Essa declaração fomenta uma escola inclusiva onde os alunos devem aprender juntos. Tais escolas necessitam direcionar seu trabalho respeitando as diversidades individuais dos alunos, respeitando os ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Nessa conjuntura, o Governo Federal concretizou as políticas públicas inclusivas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, de modo que a década de 90 é considerada um marco histórico no âmbito da educação inclusiva. As pessoas com deficiência têm o direito, assim como qualquer outro cidadão, de utilizar dos bens sociais, principalmente a educação. Esse direito é pautado em uma educação inclusiva, que deve garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Contudo, para que esse acesso no contexto escolar aconteça de forma verdadeira, é fundamental a definição e execução de políticas públicas que tragam regulamentação, ações, orientações e que garantam investimento para a educação especial numa perspectiva inclusiva (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2006).

O Capítulo V da LDB/96 é dedicado à Educação Especial, de acordo com Morejón e Denari (2008), neste documento pode-se perceber as exigências para a elaboração de currículos, métodos, técnicas e materiais didáticos direcionados para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Carvalho (2002) chama atenção para o artigo 59, inciso I, onde refere-se a prática pedagógica:

É saudável que os currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos sejam objeto da lei. Entretanto, é questionável pensar em um currículo especial, se for diferente do que é oferecido nas turmas do ensino regular. Os cuidados devem recair nas possibilidades de acesso ao currículo e não propriamente na elaboração de outra proposta (CARVALHO, 2002, p. 98).

A mesma lei estabelece que os currículos devem ter uma base nacional comum, em todas as modalidades de ensino, e este deve ser complementado de acordo com cada sistema de ensino e levando em consideração a parte diversificada e as características regionais e locais da sociedade, da economia, da cultura e dos alunos (BRASIL, 2013).

Dessa forma, defende-se a necessidade de uma proposta educativa que possibilite que os educandos com deficiência tenham acesso ao currículo comum. Todavia, para que isso aconteça os professores precisam utilizar das adequações no currículo buscando atender as especificidades de todos os alunos.

A educação que busca o desenvolvimento de todos os alunos deve proporcionar possibilidades de aprendizagem que oportunizem a todos, com ou sem deficiência. Assim, ao planejar as atividades precisam centralizar o aspecto cognitivo, especialmente direcionando para o pensamento abstrato. (FACCI e SIERRA, 2011).

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), esse documento tinha o objetivo de promover o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

É fundamental ressaltar que a inclusão escolar não está intrinsecamente relacionada aos alunos com deficiência e outras condições orgânicas que afetam o aprendizado, a concepção de inclusão vai além. “Inclusão é o processo que o ser humano possui de reconhecer e entender o outro sujeito” (MANTOAN, 2010, p.1). Para iniciar um processo de inclusão escolar a escola precisa aderir a transformações que vão desde sua estrutura física até as práticas pedagógicas, com o objetivo de conseguir atender de forma adequada toda a diversidade presente em seu interior (OLIVEIRA et al, 2013).

Dessa forma, a escola precisa ter em seu quadro profissionais formados em uma perspectiva que ajude na construção de um espaço de diálogo e respeito pelo diferente, trabalhando para mudanças importantes na forma de pensar, agir e atuar na educação (SILVA, 2014).

Os alunos têm o direito de serem atendidos adequadamente dentro do ambiente escolar, isso é um direito garantido, assim a educação inclusiva direciona para a utilização das adequações curriculares como um instrumento que vai garantir que os alunos sejam atendidos respeitando suas diferenças no processo de ensino e aprendizagem. Heredero (2010, p. 199) concebe o termo adequação curricular “como um instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa”, através de um conjunto de alterações que devem acontecer nos objetivos, nas estratégias metodológicas e no processo de avaliação.

Ao pensar no ensino direcionado para a educação especial a adaptação do currículo precisa ser pensada no momento da elaboração do planejamento e na prática dos processos de escolarização do aluno com deficiência (MAGALHÃES, 2012). As discussões direcionadas para as adaptações curriculares se intensificaram com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, onde elaborou um caderno que ressaltava as adaptações curriculares e estratégias para a educação do aluno público alvo da educação especial em 1998⁴, (BRASIL, 1998). Nesta perspectiva, o Brasil começou a utilizar o termo adaptação curricular para toda ação pedagógica que visava ajustar o currículo para atender as especificidades dos alunos no contexto escolar (HEREDERO, 2010).

Trabalhar com aluno com deficiência é um grande desafio para a escola regular, pois para cumprir sua finalidade de ensinar e construir o conhecimento vai exigir que seus profissionais busquem conhecer o estilo de aprendizagem, já que esses alunos apresentam um estilo particular de lidar com o conhecimento, que em muitas vezes é diferente da forma de com que a escola conhece (BRASIL, 2007).

No processo de ensino e aprendizagem faz necessário que o professor busque entender que cada aluno apresenta uma maneira e um ritmo diferente para aprender, assim é importante que seja levado em consideração as diversidades existentes no contexto escolar (HEREDERO, 2010). Os alunos com deficiência podem apresentar dificuldades na aprendizagem desde as situações transitórias, onde o professor poderá intervir utilizando estratégias metodológicas, até situações mais singulares, onde estes alunos necessitarão de atendimento e recursos especializado, visando a participação e aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem (HEREDERO.2010).

⁴ Esse documento foi embasado no livro do espanhol Majón: Adaptaciones Curriculares (1995).

De acordo com o princípio de inclusão, onde a escola precisa se preparar para atender a todos os alunos, a adaptação curricular é uma ação que proporciona aos alunos com deficiência terem acesso aos conteúdos necessários para sua formação dentro do contexto escolar, respondendo, dentro do princípio de atenção à diversidade, as especificidades que surgem dentro do processo educativo (HEREDERO, 2010).

O objetivo das adaptações é proporcionar que todos os alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares, dessa forma a maioria dessas ações são realizadas na sala de aula, necessitando da sensibilidade do professor para realizá-las. Essas modificações são consideradas de pequeno porte, onde o professor, no seu planejamento, buscará criar condições para a participação do aluno com deficiência durante a aula, favorecendo a interação deste aluno com as pessoas com as quais convive no ambiente escolar e a participação durante as atividades disponíveis durante a aula (BRASIL, 2000).

Dessa forma, as adaptações podem ser realizadas para a organização do espaço físico, na seleção dos conteúdos e objetivos, durante a escolha da avaliação, nos procedimentos didáticos, na preparação das atividades e na disponibilização do tempo de execução das atividades propostas.

Os profissionais da educação enfrentam muitos desafios na busca de concretizar a educação inclusiva. Segundo Guimarães (2003, p 46), “ a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os estudantes”, pois o processo de inclusão refere-se a todos os alunos que necessitam de um olhar diferenciado independentemente se esse aluno tem ou não alguma deficiência.

Lopes (2007) ressalta que o maior desafio da escola é conseguir incluir respeitando as especificidades individuais dos alunos. Dessa forma, Denari (2008) alerta que esse desafio só será superado quando os profissionais da educação começarem a modificar seu olhar sobre a deficiência, buscando novas práticas para promover a educação inclusiva.

Nesse contexto, este trabalho busca desenvolver uma reflexão sobre a relevância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, buscando refletir sobre o que está sendo discutido sobre o tema. As informações aqui relatadas foram concebidas através de uma revisão bibliográfica em artigos nacionais e internacionais que destacam a importância de rever os critérios que são utilizados durante o processo de adaptação curricular, autores como MANTOAN (2010), OLIVEIRA et al (2013), FACCI E SIERRA (2011), HEREDERO,

(2010), MARQUES; DUARTE (2013) entre outros enriqueceram as reflexões aqui levantadas. Utilizou-se também a observação direta e a entrevista semiestruturada para enriquecer e dar credibilidade ao estudo.

A educação especial é um ensino universalizado, na qual o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, assim é imprescindível a resignificação das práticas pedagógicas como, em especial, o processo de adaptação curricular.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento e realização da pesquisa optou-se por abordar estratégias metodológicas que norteassem “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]” segundo proposto por Minayo (1999). O caminho a ser trilhado neste trabalho foi direcionado por uma abordagem qualitativa, para esta autora, a abordagem qualitativa trabalha com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Privilegiamos nessa pesquisa qualitativa o estudo de caso, pois é um procedimento metodológico que viabiliza a apreensão de diversas situações do contexto envolvido. Os procedimentos metodológicos usados foram a observação direta e a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que a utilização de múltiplas fontes fortalece a credibilidade e a confiabilidade dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na década de 90 nasce o movimento de inclusão mundial que desenvolve ações direcionadas para a educação especial, movimento esse instigado pelas reivindicações dos pais de alunos com deficiência e dos movimentos sociais na luta por escolas de qualidade para todos. O mundo começou a refletir sobre o respeito à diversidade e o direito à igualdade e, esses movimentos internacionais desenvolveram importantes documentos, citados anteriormente, para promover uma educação de qualidade para todos.

Segundo Stainback e Stainback (1997) a educação inclusiva é um processo que visa respeitar às diferenças. De acordo com Pacheco (2007) “pensar a inclusão, pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades educacionais especiais se ajuste à escola” (PACHECO, 2007, p.15). Para o autor, essa

ação seria apenas um processo de integração, assim, é a escola que precisa buscar se adaptar para receber todos os alunos respeitando suas diferenças.

Diante da busca para construir um sistema de educação inclusiva no Brasil, o governo federal implantou programas e ações que contribuiriam para o processo de inclusão nas escolas de ensino regular. De acordo com os dados do Censo da Educação Básica 2018, em relação a 2014 pode-se perceber um considerável aumento nas matrículas dos alunos PAEE na rede regular de ensino como apresentado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Número de matrículas de alunos com necessidades especiais nos anos de 2014 até 2018 no Brasil.

ANO	EDU. INFANTIL	ENS. FUNDAMENTAL	ENS. MÉDIO	EJA	TOTAL
2014	61.374	652.473	57.754	111.963	886.815
2016	69.784	709.805	75.059	113.825	917.372
2018	91.394	837.993	116.287	130.289	1.181.276

Fonte: Censo 2019.

Essa aumento em relação as matrículas dos alunos PAEE também é notada no município de Eunápolis/BA. De acordo com o QEdu⁵ as matrículas no município aumentaram em relação aos anos de 2016, que não apresentou nenhuma matrícula, e 2018, onde apresentou 818 matrículas de alunos (as) da educação especial. Direcionando para a escola investigada também encontramos a mesma situação como demonstrado na tabela 2.

TABELA 2: Demonstrativo das matrículas nos anos de 2016 e 2018 dos alunos PAEE na escola pesquisada.

	2016	2018
Creche	0	0
Pré escola	0	11
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	195	246
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	0	0
Ensino Médio	0	0
Educação de Jovens e Adultos	111	95
Educação Especial	0	9

Fonte: QEdu, 2020

⁵ QEdu, um projeto inédito idealizado pela Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo Fritsche e Alexandre Oliveira - e pela Fundação Lemann em 2012. Mais informações: https://www.qedu.org.br/cidade/5146-eunapolis/censo-escolar?year=2017&localization=0&dependence=0&education_stage=0&item=matriculas

Entendendo a necessidade de um repensar sobre o sistema de ensino nas escolas regulares essa pesquisa busca refletir a relevância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial. Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de pequeno porte do município de Eunápolis/BA, com 347 alunos distribuídos nos três turnos. Iniciamos a coleta dos dados para aprofundar as informações sobre o lócus da pesquisa, tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola e com ele elaborei o quadro 1 com as informações sobre a estrutura física da instituição.

QUADRO 1: Estrutura física da unidade escolar onde a pesquisa está sendo desenvolvida.

Distribuição	Série/Matutino	Série/Vespertino	Série/Noturno
01 Sala	1º ano	4º ano	8º ano
01 Sala	2º Ano	1º Ano	6º ano
01 Sala	3º Ano	3º ano	7º ano
01 Sala	5º Ano	5º Ano	9º Ano
01 Sala	Novas Tecnologias	Novas Tecnologias	Novas Tecnologias
01 Sala c/ banheiro e depósito	Professores	Professores	Professores
01	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca
01 área aberta	Área de serviços	Área de serviços	Área de serviços
01 Sala	Cozinha	Cozinha	Cozinha
01	Banheiro Feminino	Banheiro Feminino	Banheiro Feminino
01	Banheiro Masculino adaptado	Banheiro Masculino adaptado	Banheiro Masculino adaptado
01	Pátio (pequeno e com cobertura)	Pátio (pequeno e com cobertura)	Pátio (pequeno e com cobertura)
01	Secretaria	Secretaria	Secretaria

Fonte: Adequado pela pesquisadora a partir do projeto político pedagógico da escola 2020.

Analisando os dados do quadro 01 pode-se observar que a escola é composta por um espaço físico satisfatório, mas possui muito espaço ocioso que poderia ser melhor aproveitado. A sala dos professores poderia ser aumentada, pois atualmente é pequena e não comporta todos os docentes de uma só vez. A sala da coordenação é junto com a secretaria, uma única sala isso prejudica os momentos da coordenação com os professores. Essas são algumas mudanças que poderiam ser feitas nas dependências da escola para ofertar um ambiente melhor não só para alunos, mas principalmente para os funcionários da escola.

Após a apresentação do projeto realizamos um encontro individual com os professores para a aplicação da entrevista, esses encontros foram agendados nos momentos de ACs para não interferirem nas atividades pedagógicas de sala de aula.

Foram escolhidos 10 professores, ilustrado na tabela 2, mas apenas 06 demonstraram disponibilidade para participar da pesquisa, do turno matutino e vespertino para participarem da pesquisa, utilizamos essa escolha devido à presença de aluno (a) com deficiência intelectual matriculado (as).

Esses profissionais, durante as entrevistas, relataram não estar preparados (as) para receberem e trabalharem de forma inclusiva com os (as) alunos (as) Público Alvo da Educação Especial (PAEE), contudo todos os participantes da pesquisa são profissionais que já concluíram a graduação e possuem experiência em sala de aula. Identificamos os participantes usando a letra P (professor) e números de 1 a 6 para distinguí-los. Dos entrevistados 100% possuem graduação e, no mínimo, uma especialização, a maioria dos entrevistados estão na faixa etária de 41 a 50 anos. Esse recorte a pesquisa busca refelir sobre a importância das adaptações curriculares para os alunos público alvo da educação especial e, como mostra a tabela abaixo os professores relatam não estarem preparados para trabalharem com os alunos PAEE.

Tabela 2 - Aspecto Profissional dos professores da sala comum.

Partic.	Faixa Etária	Formação Inicial	Formação Continuada em Educação	Experiência Profissional (anos)	Você se sente preparado(a) para trabalhar com alunos PAEE?
P 01	51 a 60	Magistério/p edagogia	PENAIC /outros	30	Não
P 02	41 a 50	Magistério/p edagogia	Curso de Língua Portuguesa	20	Não
P 03	41 a 50	Magistério/p edagogia	PACTO/ PENAIC	12	Não
P 04	41 a 50	Magistério/p edagogia	PENAIC/ MAIS EDUCAÇÃO	8	Não
P 05	41 a 50	Magistério/p edagogia	PNAIC/ PROFA	19	Não
P06	31 a 41	Agropecuária/pedagogia	PROFA/ Educação Especial	10	Não

Fonte: Elaboração própria.

Segundo Bogdan e Bilklen (1994), trabalhar com as entrevistas e produzir uma riqueza de informações, e estas trazem detalhes sobre a visão dos participantes. Durante a realização desse processo os registros foram feitos de forma descritiva respeitando a expressão do sujeito, isso possibilitará “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BILKEN, 1994,

p. 134). Durante a entrevista perguntamos sobre a importância da adaptação curricular no processo de ensino e aprendizagem, os participantes relataram que:

As adaptações devem ser feitas para ajudar o aluno. (P01)

A gente escuta muito falar nos curso que realizo, mas acho difícil realizar” (P06)

As adaptações correspondem à necessidade percebida no aluno, ai modifico as tarefas para ver se ele consegue fazer. (P05)

Nesta perspectiva, percebemos que a maioria considera que as adaptações são importantes e que devem ser realizadas sempre que necessária. Dessa forma, as atividades pedagógicas que buscam oferecer respostas às necessidades dos alunos durante as aulas são consideradas como um instrumento que auxilia o desenvolvimento global desse aluno (HEREDERO, 2010, p. 199).

Essa ação não significa “facilitar o conteúdo”, mas propiciar o desenvolvimento do nível potencial com atividades diversificadas. A adaptação curricular é necessária para permitir aos alunos com deficiência um caminho para alcançar os conteúdos curriculares e para que se torne possível é necessário o trabalho em conjunto dos profissionais envolvidos na educação (MARQUES; DUARTE, 2013).

Os professores da escola entendem e reconhecem a importância de realizar a adaptação curricular, contudo durante as observações a pesquisadora presenciou momentos em que a teoria não estava alinhada com a prática. Durante a observação de um aluno com deficiência matriculado no 5º ano percebi que as atividades disponibilizadas não estavam em consonância com os conteúdos da turma, pois enquanto os alunos estavam recebendo atividades relacionadas às operações matemáticas a aluna estava com um desenho para colorir. Nessa aula ela se recusou a realizar a atividade e reclamava que era diferente dos colegas, a professora nesse momento não conseguiu acalmar a aluna. Quando os alunos saíram para o intervalo à professora se aproximou e desabafou:

“Não sei como lidar com ela, é muito difícil. Ela já está bem mais velha que os colegas e não consegue nem fazer o nome. Passo essas atividades para ela não ficar sem fazer nada o tempo todo. É complicado preparar todo dia atividades adaptadas para ela e trazer os materiais concretos da biblioteca. Preciso de ajuda, né?” (Registro do diário de campo, 2019).

Percebi a angústia na fala do (a) professor (a), pois ele (a) percebe que sua atitude de alguma forma não está condizente com a proposta da escola inclusiva. Entende-se que para desenvolver um planejamento inclusivo, as atividades devem ser desenvolvidas de forma inovadora, criativa e que envolvam todos os alunos.

[...] para se ensinar a turma toda, a sugestão é propor atividades abertas, diferenciadas, portanto, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem e que sabem mais ou os que sabem menos, [...] tais atividades promovem a interatividade entre os alunos, entre as famílias e o projeto escolar (CARVALHO, 2008, p. 67).

Nesta perspectiva, trabalhar respeitando a diversidade na sala de aula, necessita de um planejamento que inclua estratégias que despertem no aluno a vontade para aprender, que valorize seus conhecimentos e, principalmente, traga para esses alunos a alegria de aprender, segundo Carvalho (2008, p.72) “[...] é possível desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças e que se volte para a diversidade”.

Nesta perspectiva, verifica-se, claramente, o descompasso entre as concepções referentes às adequações curriculares e a realidade dos (as) alunos (as) com e sem deficiência. Esse processo deve ser entendido como mais um instrumento que possibilita o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, “as adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores”, buscando atender as particularidades dos que apresentam dificuldades específicas na aprendizagem (CARVALHO, 2008, p. 105).

A educação inclusiva direciona para ações que visem não só o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares, mas a responsabilidae de desenvolver a aprendizagem em todos os espaços e atividades do cotidiano escolar (MANTOAN, 2010). Assim, a política de inclusão necessita que o sistema educacional se reestruture reconhecendo e valorizando a diversidade para o enriquecimento do processo educacional. A escola deve buscar se organizar para receber e promover o atendimento às necessidades educacionais de todos os alunos, de forma que beneficie a todos (BRASIL, 2005).

Nas análises dos dados da pesquisa observou-se que os professores apresentam dificuldades em realizar as adaptações curriculares, no trecho abaixo podemos verificar que esse instrumento, na maioria das vezes, não é valorizado durante a prática pedagógica.

Enquanto a professora distribuía a atividade da área de ciências humanas para todos os alunos, a criança com DI recebe um comando escrito em uma folha com a seguinte afirmativa: Faça um colorido bem bonito! O desenho fazia alusão a uma data comemorativa da época (Registro do diário de campo, 2019).

Quando se realiza uma ação que vise a adaptação curricular esta precisa ser elaborada propondo atender as singularidades específicas dos alunos, mas essa

adaptação precisa conservar os componentes e conteúdos curriculares. De acordo com Capellini, “a adaptação deve ser baseada no currículo comum, assim o aluno não terá prejuízo em relação ao conteúdo e as atividades serão pautadas nas especificidades do aluno” (CAPELLINI, 2018, p. 138). Entende-se que desenvolver aulas inclusivas não é considerada uma tarefa fácil, necessita de muita dedicação, tempo, criatividade e pesquisa por parte do profissional de educação e, principalmente, o professor precisa conhecer seu aluno, buscar verificar suas potencialidades e interesses da turma para conseguir preparar uma aula em que todos os alunos participem. Além, de conhecer os processos de aprendizagem, de elaborar atividades diferenciadas é preciso desenvolver formas específicas de avaliar os alunos, assim essas informações ajudarão no direcionamento e aprimoramento da elaboração do planejamento de forma que atenda a todos os alunos (RAIMUNDI, 2015, p. 148).

Dentro de um planejamento que busca atender a todos uma opção de trabalho é usar o Plano de Ensino Individualizado (PEI), onde em conjunto, professores da sala regular e professores das salas de recurso multifuncional, devem elaborar esse plano operacionalizando os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Realizar as adaptações nesse instrumento,

Existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 85).

Desenvolver o PEI é uma forma de buscar atender as especificidades dos alunos com o objetivo de atender a todos os alunos. Contudo, somente as adaptações curriculares não garantem a inclusão, o acesso, a permanência e a aprendizagem desse aluno. É de extrema importância que todo o sistema de ensino seja reestruturado para conseguir desenvolver práticas inclusivas que supram a necessidades de todos os alunos com e sem deficiência.

Ao refletirmos as colocações feitas pelos participantes durante as entrevistas consegue-se perceber que eles possuem conhecimento sobre o conceito e características das adaptações curriculares entendendo as vantagens desse instrumento. Pois uma “escola que consegue organizar seu currículo inclusivo é aquele que reconhece a complexidade das relações humanas, a amplitude e os limites de seus objetivos e

ações”, estabelecendo laços que ajudam na formação da identidade individual e social do aluno (MINETO, 2012, p. 32).

Dessa maneira, percebe-se que os participantes possuem conhecimento teórico sobre a importância desse instrumento durante as ações que visam atender a todos os alunos, mas quando direcionadas para a prática pedagógica verifica-se que os participantes apresentam muita dificuldade em realizar essa prática. Precisam entender que essas adaptações devem acontecer de acordo com as necessidades do aluno, “podendo ser dispensada ou aplicadas de forma reduzida, em alguns casos de forma mais intensa, dependendo das necessidades que forem identificadas” (DE CARVALHO, 1999, p.55).

No Brasil, a Lei nº 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Cap. V, Art. 59) vem respaldando realizar as adaptações curriculares em todas as modalidades de ensino. Assim, a educação inclusiva visa, além dos respaldos legais, as mudanças de concepção dos sistemas educacionais tradicionais. As modificações necessárias precisam começar pelas atitudes, perspectivas, organização e desenvolvimento da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva direcionada para os alunos público alvo da educação especial necessita de ações que busquem favorecer o acesso, a permanência e, principalmente, a aprendizagem desses alunos respeitando as suas singularidades. Portanto, para alcançar o objetivo de ensinar a todos, o professor precisará buscar diferentes maneiras de ensinar, e uma ação que contribuirá para essa mudança de postura esta atrelada a formação inicial e continuada que deve buscar conscientizar esse profissional e capacitá-lo para sua prática pedagógica.

Trabalhar com adaptação é construir ações onde o professor irá flexibilizar o objetivo, as estratégias e as atividades direcionadas para os alunos com deficiência, essas ações não visam reduzir os conteúdos, mas busca ajustar de forma que atenda as condições de desenvolvimento para que todos os alunos participem e aprendam os mesmos conhecimentos (ARAÚJO, 2019).

Entendemos que a escola possui um papel primordial nesse processo, pois ela encaminha e planeja as ações para que os alunos desenvolvam sua aprendizagem. Para isso, o professor precisa conhecer seu aluno e acreditar que são capazes de aprender

para conseguir realizar as adaptações de forma que desenvolva as potencialidades deles. Observa-se, também, a partir dos resultados da pesquisa, que alguns professores relatam fazer as adaptações, contudo o que realizava-se era uma simplificação do currículo (dos objetivos e conteúdos) utilizando atividades repetitivas e totalmente fora do contexto trabalhado com a turma. Isso, pode acontecer devido a compreensão que se tem a respeito do significado da adaptação curricular.

Com a análise dos dados da pesquisa, constatou-se que a maioria dos professores compreendem que a adaptação é um instrumento importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, no entanto, realizar essa proposta não é fácil e alguns profissionais acabam não modificando sua prática e trabalham utilizando a mesma metodologia com todos os alunos.

Nesse contexto, para o ambiente tornar-se inclusivo é necessário oferecer um ensino mais adequado, realizando as adaptações curriculares de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, oferecer recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e demais meios que possam impulsionar o processo de aprendizagem. Entretanto, para a concretização dessas ações esse profissional precisa de condições de trabalho como salas adequadas, número reduzido de alunos, recursos pedagógicos e humanos satisfatórios, valorização salarial, serviço de apoio pedagógico, salas de recursos multifuncional e formação continuada que supra as necessidades reais desse profissional.

Nesta perspectiva, o objetivo desse estudo foi buscar compreender o entendimento dos professores sobre esse instrumento e entender como estão organizando essa ação para atender as especificidades desses alunos. Dessa forma, esse estudo revela que os professores possuem apropriação sobre as concepções, mas estas não são suficientes para a aplicação coerente desse instrumento utilizando de forma superficial. Assim, esses profissionais precisam de maior aprofundamento não só teórico como, principalmente, prático sobre esse tema, pois as escolas precisam se tornar ambientes inclusivos.

Acredita-se que os estudos aqui realizados possam contribuir para a reflexão desse tema e que os professores possam ter acesso as informações construídas, assim terão estímulo para buscarem mudanças mais intensas dentro das escolas em relação a aprendizagem do aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BILKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar**: contrastes e semelhanças entre dois países. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a organização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DE CARVALHO, Erenice Natália S. **Adaptações curriculares**: uma necessidade. Educação especial: tendências atuais, 1999.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. SIERRA, Dayane Buzzelli. **A educação de pessoas com deficiência intelectual**: aprendizagem promove desenvolvimento. Revista Educação em Questão, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado**: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ci. Huma. e Soc. em Rev., Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012. Disponível em: <http://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/GLAT_VIANNA_REDIG_Artigosemperiodicos_2012.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: junho de 2019.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen**, v 14, n. 23, p.87-103, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ba92/5bc5a68045d4af472b314c73733c5d7a0e59.pdf>. Acesso em: março de 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em: file:///C:/Users/berto/Downloads/9842-Texto%20del%20art_culo-28490-2-10-20110810.pdf. Acesso em: setembro de 2019.

- MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP 2003.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo este desafio**. 1.ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luís Henrique. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- RAIMUNDI, Iasmim Cardoso. Inclusão de aluno com paralisia cerebral na rede regular. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (Org.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 131-149.
- SILVA, J. P. da. **Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2010.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e suas linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: outubro de 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: setembro de 2019
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- DENARI, F. E. Educação Especial e Inclusão Escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista ambiente educação**, São Paulo: UNICID, v. 1, n.2, p.31-39. agos/dez. 2008.

GUIMARÃES. A. A inclusão que dá certo. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril. n. 165, p. 42-47, set. 2003.

HEREDERO. E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela**: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum: Education, Matingá*, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

LOPES. M. J. Semestres de Inclusão: um estudo de caso. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). **Investigação em Educação Inclusiva**. Lisboa: FEEI/FMH, v. 2, 2007.

MOREJÓN, K.; DENARI, F. E. **A educação Especial e a Inclusão**: lutas, desafios e políticas públicas. 2008.

OMETE, Sadão. **Normalização, integração e inclusão...** Ponto e Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%2010/Desktop/1042-5013-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 de agos. 2020.

ONU (Organização das Nações Unidas). **Declaração dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/> . Acesso em: 01 de agos. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

PACHECO, José (Org). **Caminhos para inclusão**: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STAINBACK, Willian; STAINBACK, Susan. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva**: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, v. 6: adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília, DF, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: . Acesso em: 19 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: Acesso em: 19 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações

136 Curriculares: Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: . Acesso em: 11 mai. 2014.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Currículo em educação especial: dimensões técnicas e políticas em discussão**. In: GONÇALVES, Enicéia Mendes; ALMEIDA, Maria Amélia. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, v. 2, p. 491-507, 2012. Disponível em: . Acesso em: 11 out. 2013

HEREDERO, S. Eladio. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum: Education, Maringá, v.32, n.2, p. 193-208, 2010. Disponível em: . Acesso em: 21 abr. 2012.

PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO

Azenaide Abreu Soares-Vieira¹
Simony Hoepers²

RESUMO

A investigação consiste na análise da percepção de professores de Língua Portuguesa sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a partir do ensino promovido a estudantes do Ensino Médio. Tem-se como contexto de investigação duas escolas da rede pública, uma estadual e outra federal, ambas localizadas em Nova Andradina/MS. A percepção docente é apreendida com base na compreensão de habilidades socioemocionais como atributos e qualidades pessoais transferíveis, não substituídas por máquinas ou pela Inteligência Artificial, que permitem ao indivíduo interagir de maneira eficaz e harmoniosa consigo mesmo e com o outro. A pesquisa embasa-se em estudos sobre habilidades socioemocionais demandadas pelo século XXI, atentando para o foco triplo da educação que envolve o desenvolvimento de conhecimentos científicos, de habilidades internas e de empatia. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista. A questão respondida pela pesquisa é: de que forma o espaço de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes ao estudante do ensino médio? O estudo revela que dentre as habilidades socioemocionais integradas no ensino de Língua Portuguesa prevalecem: a empatia, o trabalho em equipe e a criatividade. Conclui-se que os professores de Língua Portuguesa participantes da pesquisa promovem ensino de conteúdos linguísticos de forma articulada em atividades pedagógicas com intencionalidade de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Palavras-chave: Educação Socioemocional, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

Estudiosos como Frigotto (2015), Ramos (2014), Ciavatta (2014) e Moura (2013) problematizam os princípios histórico-filosóficos da Educação Profissional no Brasil e defendem a instauração de uma escola comprometida com a formação do ser humano em sua totalidade, perpassando aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo, sendo este o grande desafio posto aos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica

¹ Docente do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), azenaide.vieira@ifms.edu.br;

² Especialista em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFMS), simonyhoeper@gmail.com;

e Tecnológica e às escolas da rede estadual de ensino responsáveis em atender estudantes na fase final da educação básica, no ensino médio. Assim, foca-se neste estudo no ensino de Língua Portuguesa promovido ao estudante do Ensino Médio ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e por uma escola da rede estadual de ensino (SED/MS), ambas localizadas no município de Nova Andradina, Mato Grosso do Sul (MS).

Faz parte das bases conceituais dos Institutos Federais de educação profissional e tecnológica os princípios de educação integrada a partir da fase final da educação básica. Para o Ensino Médio Integrado, de acordo com Ramos (2008, p. 3), é proposto duas dimensões de integralidade, sendo o sentido da integração que considera a formação intelectual, técnica e humana “com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” e o sentido da integração que considera a indissociabilidade entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, sempre visando um sujeito completo, integral (CIAVATTA, 2014).

Corroborando com a perspectiva de integração da formação intelectual, técnica e humana, Gonçalves (2006) explica que essa perspectiva considera o sujeito em sua completude, cabendo à escola não apenas a promoção do desenvolvimento de conhecimentos teóricos, soma-se a isso a compreensão de um sujeito que tem afeto e está inserido num contexto de comunicação e interação com o outro e consigo mesmo. Assim, com foco no desenvolvimento de atividades de ensino de Língua Portuguesa com potencial de desenvolver nos estudantes conhecimentos de como agir diante de desafios complexos e em ambientes em constante mudança, analisamos de que forma o espaço de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais necessárias ao estudante do ensino médio, no século XXI.

Os princípios de habilidades socioemocionais considerados importantes ao estudante do ensino médio para ingresso, permanência e ascensão no mundo do trabalho (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016; KERR, 2019) e de educação com foco triplo, em que deve ser garantido ao estudante o desenvolvimento de conhecimento científico (conteúdo teórico), de empatia (social) e de habilidade interna (emocional) (GOLEMAN; SENGE, 2015) são utilizados como referencial teórico para apreender o objetivo da pesquisa.

A fim de analisar as habilidades socioemocionais contempladas no ensino de conhecimentos científicos de Língua Portuguesa no Ensino Médio, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: (1) identificar quais habilidades socioemocionais são

integradas ao ensino de Língua Portuguesa e (2) analisar como tais habilidades se configuram na prática pedagógica. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva e utilizamos como instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista semiestruturada.

A pesquisa se justifica pela escassez de estudos sobre educação socioemocional entendida como conhecimento a ser integrado a aspectos teóricos da língua portuguesa, não se resumindo a técnicas isoladas de ensino. Torna-se importante, também, pelo aumento no discurso das políticas públicas educacionais acerca da relevância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais consideradas fundamentais para o sucesso na escola, na vida e para o desenvolvimento integral do indivíduo. (BRASIL, 1996; 2013; 2014; 2017)

Na sequência, com base na revisão da literatura, apresentamos as habilidades socioemocionais consideradas importantes ao estudante do ensino médio, trazendo à tona a importância de integrar habilidades internas e de empatia aos conhecimentos científicos tratados pelas disciplinas escolares, de forma a garantir uma abordagem com três focos educativos, sendo em aspectos teóricos, de habilidades internas e de empatia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreende-se habilidade socioemocional como qualidades pessoais que a máquina e a inteligência artificial não conseguem substituir nos contextos sociais. Goleman (2011) explica que a inteligência socioemocional configura-se em características pessoais que determinam o relacionamento de uma pessoa com outras.

Os estudiosos desta temática utilizam termos como habilidades sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012), competências sociais (FLEURY; FLEURY, 2001), habilidades ou competências socioemocionais (GONDIM et al., 2014; SANTOS; PRIMI, 2014) para apresentar singularidades ou características específicas de uma pessoa que possam auxiliar o desenvolvimento de seus afazeres, quer no campo pessoal ou profissional.

Utilizamos, nesta pesquisa, o termo Habilidade Socioemocional (HS) para nos referir a atributos pessoais que permitem que alguém interaja de maneira eficaz e harmoniosa com outras pessoas (SOSTRA, 2019). As HS são atitudes mental, força emocional e espiritual tomadas pelo indivíduo diante de situações complexas e

caracteriza-se pela capacidade de comunicação e de relacionamento de uma pessoa consigo mesma, com o outro e com ambos (COSTA; FARIA 2013).

Tendo em vista, a etapa escolar de nível médio ser marcada pela instabilidade emocional do adolescente, revelada pela “timidez, ansiedade heterossexual, dificuldades na resolução de problemas sociais, ausência de assertividade” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012, p. 22), cabe aos adultos possibilitar oportunidades de trajetórias de vida saudáveis, promover momentos propícios para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação sociais e pessoais (LEME, et al., 2016). Atento a isso, o relatório do Fórum Mundial de Economia (2016) indica as principais habilidades socioemocionais que a educação do século XXI precisa garantir aos estudantes de nível médio para que estes sejam bem-sucedidos em tempos de economia digital em evolução, são elas: resolução de problemas complexos, pensamento crítico, criatividade, gestão de pessoas, trabalho em equipe, inteligência intrapessoal, julgamento e tomada de decisão, formação em serviço, negociação e flexibilidade.

A habilidade de resolver problemas complexos (1) parte da investigação contextual e científica das causas, elaboração e testagem de hipóteses de resolução e apresentação de soluções. O pensamento crítico (2) é a capacidade demonstrada pelo indivíduo de entender as críticas como construtivas e de fornecer sugestões enriquecedoras diante de situações que a tomada de decisão é necessária. A criatividade (3) integra-se às duas primeiras habilidades tendo em vista que é exigida ao profissional a capacidade de propor soluções criativas e inovadoras a problemas complexos. Os estudantes precisam, também, aprender a gerenciar pessoas (4), o que exige capacidade de escuta, respeito, tolerância e empatia. O trabalho em equipe (5) também é valorizado tendo em vista que o indivíduo precisa atuar em diferentes projetos, em múltiplos contextos de aprendizagem escolar, profissional ou social. Ter equilíbrio emocional (6) para aceitar os erros, para persistir e manter-se na ativa, muitas vezes sob pressão, também é uma habilidade essencial no novo milênio. Ser assertivo torna-se importante diante das infinitas possibilidades de caminhos trazidos pelas redes *web*, assim o estudante precisa desenvolver a habilidade de julgar e fazer escolhas (7), sempre antenado ao ambiente em constante mudança e movido pela curiosidade (8), pelo novo que se configura. No final da lista, mas tão importante quanto as demais, tem-se a habilidade de negociação (9) para liderar e ser liderado por pessoas quando desafiado a desenvolver projetos complexos e a flexibilidade (10) para gerenciar emoções e adaptar-se a novas realidades.

Consideramos que a promoção do desenvolvimento de HS precisa ser contemplada em atividades de ensino com foco em habilidades tradicionais prescritas nas disciplinas escolares. Dessa forma, o estudante do século XXI pode evoluir nas dimensões de conhecimento teórico, de competências e qualidades pessoais, conforme sistematizado na figura 1:

Figura 1: Habilidades necessárias para o século XXI



Fonte: tradução dos autores do relatório do World Economic Forum (2016, p. 4)

A dimensão fundamentação teórica considera as áreas do conhecimento necessárias para o desempenho de atividades diárias. Tais conhecimentos envolvem inúmeras alfabetizações, como: linguística, matemática, científica, em tecnologias de informação e comunicação (TIC), financeira, cultural e cívica. A dimensão competências traz sugestões de como os estudantes podem enfrentar desafios complexos, sendo mediante: pensamento crítico para resolução de problemas, criatividade, comunicação e colaboração. Por fim, a dimensão qualidades pessoais orienta como os estudantes podem enfrentar mudanças de ambiente, sendo por meio da curiosidade, iniciativa, persistência, adaptabilidade, liderança, consciência social e cultural.

Com perspectiva similar, Goleman e Senge (2015) defendem o foco triplo como uma abordagem adequada para o desenvolvimento do indivíduo do século XXI. O primeiro foco é o interno, este envolve atividades pedagógicas que fazem com que o estudante se questione para encontrar os reais motivos para se envolver e se concentrar em tarefas escolares e evitar distrações e sentimentos negativos, trata do exercício de autoconsciência e autogestão que geram forças positivas capazes de ajudar o estudante a

lidar com mudanças no ambiente. As forças positivas são qualidades pessoais como curiosidade, iniciativa, persistência, adaptabilidade, liderança, consciência social e cultural (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016). O segundo foco é a empatia, cabendo à instituição ficar atenta para a conexão dos estudantes com colegas, com professores e demais pessoas envolvidas no processo educativo. Estar conectado e ser capaz de “compreender a realidade alheia e se relacionar com ela da perspectiva do outro” (GOLEMAN; SENGE, 2015, p. 9) é importante para promoção do engajamento acadêmico, tendo em vista que o ser humano é um ser social, cujo desenvolvimento é fruto da interação dele com outros e com o meio ambiente que vive. Sendo assim, atividades educativas que promovam o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a colaboração são primordiais para que o estudante enfrente desafios complexos demandados pelos contextos sociais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016). Goleman e Senge (2015) explicam que o terceiro foco da educação é o externo. Este envolve a compreensão de sistemas mais amplo do mundo que o indivíduo está inserido.

Comprendemos que tanto o relatório do Fórum Mundial de Economia (2016) quanto Goleman e Senge (2015) defendem que cabe à educação garantir o desenvolvimento do indivíduo em três dimensões: interno, empatia e externo. Na ação pedagógica as dimensões se configuram de forma articulada, sistêmica, oferecendo espaços de evolução “de habilidades humanas básicas de: autoconhecimento, de gerir nós mesmos, de sintonia com os outros, de trabalhar bem juntos e de compreender os sistemas mais amplos em que operamos” (GOLEMAN, SENGE, 2015, p. 57).

Tem-se, neste estudo, práticas pedagógicas cujo eixo central é a promoção da alfabetização linguística (fundamentação teórica, foco externo), atentando para o desenvolvimento de competências (empatia) e qualidades pessoais (foco interno), compreendidas como habilidades socioemocionais.

Para direcionar a investigação, recorreremos ao mesmo relatório, do Fórum Mundial de Economia, em busca de sugestões de estratégias de ensino capazes de promover habilidades socioemocionais. Dentre estas encontramos: incentivar a aprendizagem baseada em brincadeiras e jogos, dividir o aprendizado em pedaços menores e coordenados, criar um ambiente seguro para aprender, desenvolver uma mentalidade de crescimento, promover relações de nutrição, dar tempo para se concentrar, promover o raciocínio e a análise reflexivos, oferecer elogios adequados, guiar a descoberta de tópicos, ajudar os estudantes a tirar proveito de sua personalidade

e pontos fortes, oferecer cuidados e possibilidade de engajamento, apresentar objetivos claros de aprendizado direcionados a habilidades explícitas, usar uma abordagem prática (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016).

Certamente, para promoção do desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes do ensino médio são exigidas do professor habilidades específicas da profissão para que este consiga, por meio de atividades de ensino, promover momentos propícios para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Sendo assim, convém apresentar algumas habilidades socioemocionais demandadas ao professor do século XXI: respeito pelos outros, abertura para diversidade, empatia, motivação para o desenvolvimento, criatividade, pensamento crítico, paixão e automotivação, ética, inclusividade, autoconsciência (SOSTRA, 2019).

Na sequência apresentamos o percurso metodológico da investigação.

METODOLOGIA

Em relação aos objetivos, o critério metodológico utilizado foi da pesquisa descritiva, com a exposição das características dos participantes e das situações de ensino, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza (VERGARA, 2014, p. 42). Teve como abordagem os princípios da pesquisa qualitativa, que auxiliou na compreensão do discurso dos participantes a partir de “seus contextos sociais, culturais e institucionais” (GIL, 2012, p. 94). Moreira (2004) explica que as descrições do fato pesquisado permitem ao pesquisador a dedução e a interpretação das opiniões dos participantes ao vivenciar o fenômeno em questão. A abordagem qualitativa para os estudos das relações sociais é de vital relevância, pois esta contempla a diversificação das esferas da vida que vão além de informações mensuráveis (FLICK, 2009).

O questionário e a entrevista foram os instrumentos utilizados para coleta de dados. Estes contemplaram questões que fizeram emergir a percepção dos professores sobre as habilidades socioemocionais contempladas no ensino de conteúdos de Língua Portuguesa (VERGARA, 2014). O questionário foi elaborado na ferramenta digital *google forms*, conteve trinta e seis (36) questões fechadas, adaptadas do questionário do SOSTRA (2019). Cada pergunta abrangeu um número de alternativas sobre as habilidades socioemocionais que os professores percebiam integrar em suas aulas no Ensino Médio. A partir da organização dos dados coletados pelo questionário foi possível identificar as habilidades socioemocionais que os professores integravam com

maior frequência no ensino de conteúdos linguísticos, o que permitiu a elaboração das questões abertas que guiaram a entrevista, com foco na percepção de como as habilidades socioemocionais de maior inferência eram integradas no ensino de aspectos estruturais da língua portuguesa.

Os participantes da pesquisa foram dois (2) professores de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e um (1) professor que atuava em Escola Estadual, ambas localizadas no município de Nova Andradina/MS. A fim de manter a identidade dos professores utilizamos “P” como abreviação de Professor e os números 1, 2, 3 para identificá-los, ficando P1, P2 e P3.

P1 é docente no IFMS desde 2013, graduado em Letras, mestre em Educação e doutor em Estudos Linguísticos. Atua como professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio do IFMS desde 2016. P2 é docente da rede estadual de ensino desde 2010, possui graduação em Letras e Computação. Atua como professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio desde 2019. P3 ingressou como docente na rede federal em 2017, atua como professor de Língua Portuguesa no Ensino médio desde então. Possui graduação em Letras e mestrado em Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que concerne a quais habilidades socioemocionais os participantes da pesquisa contemplam em suas atividades pedagógicas foram consideradas as habilidades que os professores afirmaram integrar com maior frequência no ensino de Língua Portuguesa junto aos estudantes do Ensino Médio. Emergiram das respostas ao questionário as seguintes habilidades socioemocionais: (1) a empatia, (2) o trabalho em equipe e (3) a criatividade.

À luz do resultado da discussão promovida no Fórum Mundial de Economia (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016) que indica as principais habilidades socioemocionais a educação do século XXI precisa promover em estudantes do Ensino Médio, é possível concluir que as habilidades relativas à personalidade de uma pessoa, refletem a forma como ela se expressa, apresenta, posiciona, relaciona e reage diante de desafios complexos ao desenvolver trabalhos em equipe (2) que, de certa maneira, requer empatia (1), indicando a capacidade de se colocar no lugar do outro e entender os fatores que o levam a determinado comportamento ou até mesmo à falta dele, fazendo com que esta habilidade propicie um trabalho que auxilia no desenvolvimento de ideias

criativas (3), vindo a ser valiosas habilidades socioemocionais contempladas no ensino de Língua Portuguesa.

Para análise de como as habilidades socioemocionais são integradas ao ensino de Língua Portuguesa consideramos as três principais habilidades indicadas pelos professores como as mais relevantes e que ganham maior destaque em suas aulas. Sendo assim, passamos a apresentar exemplos de como os professores desenvolvem atividades de ensino de forma a contemplar o desenvolvimento das habilidades de empatia, trabalho em equipe e criatividade.

A empatia é uma habilidade social perceptível quando um indivíduo consegue captar o estado emocional do outro, se coloca naquele lugar a partir da vivência e motivação do mesmo e se percebe naquele estado. Ela é uma capacidade natural do ser humano, porém precisa ser estimulada a partir de eventos empáticos em diferentes contextos sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012), incluindo no contexto escolar.

O indivíduo empático consegue fazer muitas conexões com as pessoas que estão em seu convívio. Com o intuito de promover a empatia nos estudantes do ensino médio, os professores revelam utilizar as seguintes estratégias de ensino:

Excerto 01:

[...] eu elaborei uma aula em que eles tinham que desenvolver uma atividade individualmente utilizando o *moodle* como ambiente para publicar o que eles haviam feito, porém na hora de organizar o espaço onde iriam publicar as produções, que era um fórum, eu organizei três fóruns, cada um para um grupo de estudantes. Então, o grupo que ficou com a crônica argumentativa, teve que, individualmente selecionar uma crônica desse gênero e publicar no fórum. Não era uma atividade em grupo, porém eles estavam em grupo e foram desafiados a cuidar um do outro para que todos conseguissem concluir a atividade com sucesso, ou seja, caso percebessem a ausência de algum colega precisariam procurar o colega para verificar o que havia ocorrido e oferecer ajuda. (Entrevista, P1)

Excerto 02:

[...] bom eu trabalho a empatia no sentido de quebrar o gelo da turma, trago pequenas frases anotadas em pequenos pedaços de papel sobre diferentes temas, os papéis são distribuídos pela sala e cada participante lê o que tirou e compartilha com a turma, expondo seus medos e anseios. (Entrevista, P2)

Situações que exigem o pensamento empático, de se colocar no lugar do outro, são percebidas nos fragmentos discursivos dos professores em diferentes momentos da ação didática, durante a realização de atividades de aprendizagem ou no início.

Notamos que P1 intenciona promover a afetividade entre os membros do mesmo grupo quando estabelece como critério de avaliação da atividade educativa que ninguém pode ser deixado para trás. O pensamento empático também é estimulado por P2 ao privilegiar a escuta ativa e incentivar o compartilhamento de pensamentos pessoais.

Ao analisar de que forma os professores de língua portuguesa favorecem o desenvolvimento de habilidades de trabalhar em equipe, temos:

Excerto 03:

[...] uma atividade que desenvolvi com os alunos foi o conceito de literatura, utilizando o poema José. Trabalhei o poema fazendo com que eles compreendessem a razão de ser literário e assim partimos para a proposta de uma releitura, deixei eles bem a vontade para que aflorasse as ideias e tomando o cuidado de não interferir no que o grupo estava realizando (Entrevista, P2)

Excerto 04:

[...] uma prática que eu costumo desenvolver em grupo é a roda das emoções e assim eu consigo trabalhar os adjetivos, mostrando os contrapontos no intuito de levá-los a observar que determinadas palavras possuem um distanciamento muito grande do que realmente aparentam ser. (Entrevista, P3)

Durante as atividades em equipe, os estudantes são desafiados a ouvir uns aos outros, o que enriquece o aprendizado a partir de percepções distintas. Além disso, desenvolvem a capacidade de diálogo, o que permite aos estudantes colaborar para que consigam alcançar o objetivo de aprendizagem pretendido pela ação educativa.

Conforme nos orienta as teorias cognitivas de desenvolvimento humano, o crescimento cognitivo humano é “uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 2001), dessa forma a criatividade é um predicado unicamente humano, uma vez que nenhuma máquina no mundo é capaz de pensar criativamente. Foi observada a intencionalidade pedagógica de contemplar o desenvolvimento da criatividade discente nas seguintes atividades de ensino:

Excerto 05:

[...] essa semana eles estão fazendo um exercício que é de escrever uma crônica, então eles analisaram uma crônica, fizeram um resumo de uma crônica e agora precisam criar uma nova crônica, individualmente, atentando para suas características. Na próxima atividade eles se juntarão em grupo de quatro membros, com quatro crônicas diferentes, e o desafio será transformar os quatro textos em um sem deixar de considerar a ideia de ninguém. Eles terão que transformar em uma única crônica e daí eles irão encenar essa crônica a partir de dedoches. O objetivo é que a encenação seja gravada em vídeo e editada por eles para que avaliem a atuação do grupo e pensem nos aspectos linguísticos que precisam melhorar. (Entrevista, P1)

Excerto 06:

[...] foi solicitado a releitura do poema José, que envolve o contexto da segunda guerra mundial e que mostra a aflição dele diante daquela situação e se vê sem saída [...] tem grupos que muda essa lógica e leva para outra perspectiva da realidade do poema, transformando a releitura em jogral, rap, vídeo. Eu levo esse lado da criatividade bem a sério, principalmente quando visa apresentação e é ali que eles me mostram se foram capazes de compreender o conteúdo de Língua Portuguesa. (Entrevista, P2)

Excerto 07:

[...] os trabalhos que eu oriento aos estudantes do ensino médio, geralmente, envolvem a produção textual, por exemplo, a gente precisa fazer uma campanha publicitária, vamos fazer a campanha publicitária e vamos expor no pátio da escola na hora do intervalo, utilizando mecanismos visuais para chamar a atenção do leitor, com um título interessante e até mesmo imagens que chamem a atenção. (Entrevista, P3).

Da análise dos excertos percebemos que no excerto um (01) o professor busca desenvolver no estudante atitudes empáticas, aparentemente uma proposta de trabalho individual, mas ao mesmo tempo, atentando para o cuidado com o outro. O excerto dois (02) mostra como a forma de organizar a turma pode direcionar o olhar para o próximo. O trabalho em equipe se revela nos excertos três (03) e quatro (04), que demonstram a intencionalidade docente em promover a colaboração e a comunicação, habilidades importantes para o estudante enfrentar desafios complexos em tempos de economia digital em evolução (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016). A criatividade também se materializa nas aulas de Língua Portuguesa. No excerto cinco (05), seis (6) e sete (7) os docentes instigam a imaginação do estudante do ensino médio a criar, e ficam atentos ao desempenho do estudante.

Conclui-se com isso que o ensino de língua portuguesa promovido pelos professores participantes da pesquisa contempla a abordagem tripla de educação (GOLEMAN, SENGE, 2015), procura promover o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, habilidades sociais e qualidades pessoais (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016) de forma integrada (e não como técnicas isoladas) a aspectos de compreensão gramatical, leitura, interpretação e produção textual. Percebe-se também que os docentes, apesar de demonstrarem pouco conhecimento quanto às habilidades socioemocionais demandadas no século XXI, preocupam-se em promover oportunidades, nas aulas de Língua Portuguesa, de desenvolver qualidades pessoais e competências para que os estudantes sejam capazes de lidar com desafios complexos.

Apesar do foco do estudo não ser as habilidades socioemocionais necessárias ao docente do século XXI, as ações de ensino dos professores participantes da pesquisa revelam que dão tempo para os estudantes se concentrarem, promovem relações de nutrição, oferecem cuidados e possibilidades de engajamento, usam abordagem prática, entre outras estratégias de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016).

Com o intuito de apresentar o resultado da pesquisa de forma mais sistematizada, apresentamos no quadro 1 a questão motriz da investigação, o objetivo, os participantes, o método utilizado, o resultado e a conclusão do estudo:

Quadro 1: Panorama geral da pesquisa

Questão motriz	Objetivo	Participante	Método	Resultado	Conclusão
De que forma o espaço de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais de estudantes do ensino médio.	Analisar a percepção de professores de Língua Portuguesa a respeito da integração de habilidades socioemocionais no ensino promovido a estudantes do Ensino Médio.	Professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio: 2 da rede federal e 1 da rede estadual	Questionário e entrevista	Quais: (1) empatia, (2) trabalho em equipe, (3) criatividade Como: de forma integrada ao desenvolvimento de habilidades linguísticas de leitura, interpretação e produção textual	O ensino de Língua Portuguesa contempla o foco triplo da educação e revela intencionalidade pedagógica em desenvolver no estudante do ensino médio habilidades importantes no século XXI.

Fonte: as autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da preocupação em preparar o discente com atributos pessoais que permitam sua interação de maneira eficaz e harmoniosa com outras pessoas, esta pesquisa teve como intuito discutir a importância de o docente ampliar os horizontes no sentido de equacionar em suas atividades de ensino tanto o desenvolvimento de habilidades de cunho cognitivo, intelectual quanto de habilidades socioemocionais. Buscou responder de que forma o espaço de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais demandadas no século XXI ao estudante do ensino médio. Para isso, teve como objetivo geral analisar quais e como habilidades socioemocionais são contempladas no ensino de Língua Portuguesa ofertado a estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, constatamos que a integração acontece de forma variada, com maior e menor ênfase para algumas habilidades socioemocionais.

Quanto ao objetivo específico de (1) identificar quais habilidades socioemocionais demandadas pelo século XXI o estudo revelou que são contempladas no ensino de Língua Portuguesa com maior frequência a empatia, o trabalho em equipe e a criatividade. Ao analisar como tais habilidades socioemocionais são integradas à prática pedagógica, à luz do referencial teórico, foi possível constatar que os professores promovem tarefas de aprendizagem com foco no desenvolvimento de conhecimentos linguísticos de leitura, interpretação e produção da linguagem oral e escrita, atentos na promoção de situações de aprendizagem que privilegiam o desenvolvimento de habilidades internas, como a criatividade, e habilidades interpessoais, como a empatia e o trabalho em equipe, contemplando, dessa forma, as três dimensões de habilidades necessárias no século XXI.

A pesquisa realizou-se no campo descritivo com abordagem qualitativa, com questionário e entrevista para coleta de dados que permitissem o mapeamento de quais e como habilidades socioemocionais são integradas em aulas de língua portuguesa desenvolvidas no ensino médio pelos participantes da pesquisa.

O percalço da pesquisa consistiu, principalmente, na polissemia de termos encontrados na literatura para abordar a educação socioemocional. Ao longo do desenvolvimento deste estudo percebemos a importância da temática e de pesquisas de cunho intervencionistas com enfoque no ensino integrado capaz de aumentar o repertório pessoal de habilidades de comunicação e interação, atentando para a

aprendizagem de aspectos que podem determinar o sucesso na vida profissional e pessoal do estudante do ensino médio.

Temos a expectativa de que este estudo contribua com os estudos sobre formação integral e integrada, e traga inquietações acadêmicas aos formadores de professores, que são desafiados a desenvolver um repertório pedagógico que o instrumentalize para atuar em contextos complexos, que desenvolva qualidades pessoais para enfrentar mudanças do ambiente de trabalho. Constatamos que é importante pensar a abordagem tripla de educação e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao século XXI tanto no ensino médio quanto em contextos de formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, DF. 2017.

Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. Senado Federal. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992>. Acesso em: 12 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CIAVATTA, Maria Franco. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, 2014. p. 187-205.

Disponível em: <

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>>. Acesso em: 04 jan. 2020.

COSTA, Ana; FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Aná. Psicológica** [online]. 2013, vol.31, n.4, p. 407-424. Disponível em:

<<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a07.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. 9. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Rev. adm, contemp.** [online].2001, vol. 5. p.183-196. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**, 52(38), 61-80. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>>. Acesso em: 19 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologias do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOLEMAN, Daniel; SENGE, Peter. **O Foco Triplo: uma abordagem para a Educação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** n. 2, p. 129-135, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: 30 jun 2020

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.** Florianópolis, v. 14, n. 4, dez. 2014. p. 394-406. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jul. 2020.

KERR, Matthew. **Dez principais habilidades que os empregadores adoram: mais de 90 exemplos**. 2019. Disponível em: <<https://resumegenius.com/blog/resume-help/soft-skills>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LEME, Vanessa Barbosa Romera; FERNANDES, Luana de Mendonça Fernandes.; JOVARINI, Neidiany Vieira; ACHKAR, Ana El; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Social skills program for adolescents in vulnerable social contexts. **Psicologia USF**, 21(3), 2016. p. 595-608. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000300595>. Acesso em: 30 maio. 2020.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação Pesquisa**. v. 39, n. 3. 2013. p.705–720. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PIAGET, Jean. Criatividade. In VASCONCELLOS, Mário Sérgio (org). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

SANTOS, Daniel; PRIMI, Ricardo. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: Uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro, São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SOSTRA. Soft Skills Training and Recruitment of Adult Educators. What are soft skills? 2019. Disponível em: <<https://sostra.eu/pdf/IO2-SECOND-SURVEY-RESULTS-SOSTRA.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2020.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 15. Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

WORLD ECONOMIC FORUM. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. 2016. Disponível em: <http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2020.

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA SOBRE O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID- NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Denize Tomaz de Aquino ¹
Jeferson dos Santos Nascimento ²
Larissa Lira de Souza ³

RESUMO

A pesquisa traz para discussão as percepções de 02 estudantes do curso de licenciatura de geografia sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à pesquisa (PIBID). Tem como objetivo analisar a contribuição do PIBID no processo de formação dos futuros professores de geografia da Universidade de Pernambuco – UPE/*Campus* Garanhuns, bem como relatar as percepções de estudantes oportunizadas pelo o PIBID no contexto da sala de aula na relação teoria-prática, que se estabelecem entre universidade e escola básica no processo de formação. O Programa foi desenvolvido em 03 municípios do agreste pernambucano, Nordeste do Brasil, nas cidades de São João, Angelim e Garanhuns. Cada escola recebeu 8 estudantes, em um total de 24 no período de agosto de 2018/ janeiro de 2020 totalizando 18 meses. A investigação teve como metodologia a pesquisa qualitativa e o instrumento para coleta de dados foi o questionário. Os participantes da pesquisa foram 18 estudantes, de ambos os sexos, com idade média de 22 anos. O critério de escolha estabelecido foi a participação na condição de bolsistas do PIBID no período em questão. Os resultados apontam que o PIBID, a partir dos primeiros semestres do curso, incentiva o interesse à docência; e à pesquisa, o que contribui para o processo de formação docente desses estudantes, mas é preciso estreitar os laços na relação presente entre universidade e escola no formar e formar-se. Assim, a pesquisa se justifica pela necessidade de socializar discussões sobre a práxis desse tema no universo da academia e da educação básica.

Palavras-chave: PIBID, Ensino de geografia, Formação inicial, Experiências, Teoria prática.

INTRODUÇÃO

O PIBID na Formação de Professores

A pesquisa apresentada é resultado das vivências conjuntas de 02 estudantes do curso de licenciatura em geografia da Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Garanhuns e traz para discussão a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), criado no contexto das reformas educacionais a partir de 2007. Corresponde a uma Política Nacional de Formação de Professores, executado pelo o Ministério de Educação

¹ Professora do Curso de Licenciatura em geografia da Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Garanhuns, denize.aquino@upe.br;

² Graduado pelo Curso de licenciatura em geografia da Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Garanhuns, jeffersonsantos802@gmail.com;

³Graduanda pelo Curso de licenciatura em geografia da Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Garanhuns , larissalira@gmail.com.

Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docencia (PIBID) Fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES)

(MEC), e subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integrada do MEC. Assim, o PIBID se adequa à Política de Formação de Professores da Educação Básica que tem como foco principal a formação inicial e continuada de professores, no contexto do ambiente escolar a partir da primeira metade do curso de licenciatura.

O programa tem, como uma das suas propostas a valorização do magistério priorizando aproximar os discentes das universidades com a rede de ensino da educação básica das escolas públicas, concedendo bolsas, através da CAPES, aos estudantes que participam do projeto em Instituições de Educação Superior (IES), em parcerias com as redes de ensino da educação básica. Isso visa estimular a prática docente no cotidiano das escolas, tendo apoio de um professor, chamado, coordenador, na instituição superior e um professor, chamado supervisor, na escola da educação básica, permitindo trocas de conhecimentos, estabelecendo-se um forte intercâmbio entre instituições de ensino.

Para Borges; Aquino& Puentes (2011), tal Programa pretende, entre vários objetivos:

Melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e prática colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo (BOREGES; AQUINO; PUENTES, p.107-108, 2011).

São ações práticas que convergem no sentido de potencializar o processo de formação de professores, diante das mudanças ocorridas na sociedade, e que requisitam dedicação e prática. Isso consiste em aprimorar o conhecimento no processo de construção e de aplicação de novas metodologias de ensino para a formação, não apenas dos bolsistas envolvidos no Programa, mas de todo o processo do sistema de ensino em que acontece a educação escolar, numa via de mão dupla universidade e escola o que refletirá no cotidiano visando novas possibilidades.

Assim, enquanto política de formação e de valorização docente, o PIBID contempla cursos de licenciatura, buscando a relação teoria-prática, ao inserir os graduandos no ambiente escolar da rede pública da educação básica. Nesse espaço os mesmos vão acompanhar as atividades desenvolvidas nas escolas e também desenvolver atividades voltadas à diversidade no cotidiano da sala de aula por meio de subprojeto, construído pelo coordenador da instituição de ensino, no sentido de contemplar eixos temáticos de acordo com o curso e o conteúdo da disciplina da escola-campo de atuação para o exercício da prática dos pibidianos.

Tais ações, nos remete pensar em uma educação para a autonomia (FREIRE 1996), no tocante ao sujeito interferidor no mundo em sua individualidade e coletividade, e ainda, segundo o referido autor a própria profissão de professor sugere a indagação e a intervenção, e que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro em uma integração mútua.

Não se trata, portanto, de negar o caráter essencial da educação escolar na promoção de outros saberes, mas de propor a instrumentalização do acesso a esse saber e a socialização de saberes, tentando tecer conhecimentos outros de forma afirmativa para a prática social dos educandos, deslocando, dentro do mesmo lugar, os saberes estabelecidos historicamente pelos livros didáticos que, na maioria das vezes, faz o docente refém, sendo seu fiel reproduzidor de informações de forma bancária, não deixando espaço para criatividade, questionamentos e críticas por parte dos estudantes. A esse respeito Burggrever e Mormul (2017, p.111) destacam que:

Os bolsistas de iniciação à docência têm possibilidade de refletir a prática inicial e ao entrar em sala de aula poderão proporcionar meios para que o aluno produza conhecimento, uma vez que a vivência na escola é importantíssima para a formação de professores.

É inquestionável o quanto o PIBID é significativo na vida dos bolsistas do curso de licenciatura em geografia, inseridos no programa, seja porque ele funciona como um divisor de águas na escolha da docência, ao fazer o bolsista refletir sobre a profissão professor que se quer seguir, seja quando ajuda na construção da identidade docente.

Para Silva (2015), as ações de inovação do PIBID se consolidam na possibilidade de reflexão da responsabilidade de ser professor, além de contribuir para a melhoria da práxis profissional pela pesquisa por meio da integração entre os eixos: ensino, pesquisa e extensão. Esses pilares funcionam como forma de contribuir para a construção de conhecimentos ligados ao exercício da docência, buscando compreender a realidade de cada fenômeno como um todo de múltiplas determinações e em sua globalidade.

Nesse entendimento, a escolha do tema da pesquisa foi se constituindo ao longo do período de 2018-2020 a partir das percepções dos pesquisadores e discussões temáticas relacionadas às dimensões do PIBID no processo de formar e formar-se. Assim, foi possível pensar de que forma o PIBID contribui para a formação de futuros professores de geografia uma vez que busca para a realidade da escola estudantes a partir dos períodos iniciais?

Inscrevem-se como objetivos, analisar a contribuição do PIBID no processo de formação dos futuros professores de geografia da Universidade de Pernambuco - UPE, *Campus Garanhuns*, bem como relatar as percepções, de estudantes do curso de licenciatura em geografia, nos períodos iniciais, oportunizadas pelo o PIBID no contexto da sala de aula na relação teoria pratica que se estabelecem entre universidade e escola básica no processo de formação.

Contextualizando com os Autores

Nesse processo de formação docente, nessa via de mão dupla, que corresponde à universidade e a escola, não se tratou do antes e do depois do PIBID, mas de propor metodologias por meio de subprojetos, no trabalho em equipe, elaborados de acordo com o conteúdo da disciplina de geografia juntamente com a professora, apresentados e aprovados pela direção da escola, no sentido de transposição didática, frente às novas tecnologias no processo ensino aprendizagem, construção e reelaboração de modelos de ensino superando uma tendência de reprodução de práticas consolidadas.

É necessário observar que, nessa concepção de educação, a primazia não é dada ao conhecimento espontâneo, fragmentado, desarticulado da proposta da escola, a cerca de temas que precisam ser trabalhados, na produção de saberes em sala de aula, mas em uma proposta de fornecer subsídios didáticos às práticas pedagógicas, propiciando autonomia não apenas no bolsista e na professora da escola, mas no aluno que se apropria desse conhecimento como caminho necessário para desenvolver competências na contextualização espacial do mundo onde vive e como protagonista no contexto educativo.

Decorre que, por muitas vezes, na condição de bolsistas é a primeira experiência com o ensino, colocando em prática as teorias vistas nas salas de aula ou no laboratório da universidade, que na maioria das vezes,- apresentam lacunas na formação a partir do estágio. De acordo com Costa (2010), esse é o momento de superar essas lacunas, de analisar as metodologias e as categorias geográficas, e desenvolver competências e iniciar sua emancipação profissional adquirindo experiências que irão contribuir para construção da identidade docente fazendo uso e construção de projetos de ensino para atuação nas escolas.

Para Pimenta (2002), a identidade docente é vista como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado com base na significação da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições, bem como no seu cotidiano, a partir dos seus valores e modos de se situar no mundo, de seus saberes enquanto ator e autor e de suas

angústias das práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Isso porque as escolas são verdadeiros laboratórios de pesquisa que contribuem para a construção da identidade profissional do futuro professor e este precisa tecer conhecimentos dessas práticas.

A esse respeito, Tura (2014) destaca que a cultura escolar vai se constituindo em torno das práticas pedagógicas que envolvem os sujeitos educativos e os processos de formação docente, que deve ser contínuo, múltiplo e que demanda novos conceitos e um novo perfil de professor para atuar em diferentes espaços com diferentes culturas.

E ainda, de acordo com a referida autora, a complexidade que envolve a dinâmica da escola e do fazer pedagógico é imprescindível para a formação acadêmica e profissional, e se constitui em desafios que estão postos com relação à formação de professores que são muitos e não são pequenos a partir do entendimento de que a responsabilização é compartilhada com todos os atores envolvidos tanto na formação dos saberes nas universidades, quanto na produção de novos conhecimentos formadores desse futuro professor e do professor formador.

Tardif(2002), descreve saberes e formação de professores como fios condutores oriundos da formação docente e experienciais, levando em conta as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Estas são adquiridas a partir de várias fontes de saberes ao longo de sua história de vida: os saberes pessoais, culturais, familiares, os oriundos da formação escolar anterior, os provenientes da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola e com os alunos; que se constituem como saberes de formação.

Nesse entendimento, percebe-se que o PIBID tem contribuído para a construção dos saberes dos estudantes, assim como dos professores nas escolas campo de atuação uma vez que proporciona o exercício da profissão, trazendo autonomia por meio das experiências, nas suas mais diversas atuações. Por meio dele, os futuros professores têm tido a oportunidade de vivenciar a docência em suas mais variadas formas e possibilidades, o que acrescenta à sua formação, novas vivências e possibilidades de um olhar mais concreto sobre a docência, enxergando nas escolas, fragilidades, mas também, as boas práticas que são desenvolvidas pelos professores atuantes nas redes de ensino e assim construir sua formação.

Nesse contexto, vários trabalhos científicos já foram elaborados evidenciando os resultados do PIBID enquanto um Programa de formação de professores, a exemplo de Obara; Broietti & Passos (2017) que, em sua pesquisa, descrevem, por meio de depoimentos que é possível perceber a importância do Programa na construção da identidade docente dos bolsistas que atuam na rede pública de ensino. Realidade esta que muito se assemelha aos

questionamentos realizados com os ex-bolsistas do PIBID do curso de geografia da UPE, *Campus Garanhuns* quando analisamos as principais categorias evocadas nos resultados.

Assim, a escola, e especificamente a sala de aula, é o espaço onde esses bolsistas, enquanto educadores, vivenciam suas realizações na prática social, na relação professor e o aluno, e percebem a importância de pensar com o outro e não sobre o outro no e com o cotidiano do espaço escolar, que é onde acontece a produção do conhecimento, as aprendizagens e a solução de problemas.

Essas reflexões são basilares para o entendimento de que, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória e de suas histórias de vida como profissional do magistério a partir da formação inicial em curso de licenciatura, até se tornar professor de fato, ficando em formação permanente.

Para Cavalcanti (2014), a ação educativa possibilita aos alunos, por meio da formação baseada nos conceitos fundamentais da profissão, que aprendam a pensar os fatos e os acontecimentos com autonomia e de um ponto de vista crítico. Assim, tendo condições de construir novas e mais ricas compreensões do mundo para lhes possibilitar uma intervenção profissional mais eficaz com a capacidade de diagnosticar os desafios de uma sociedade cada vez mais exigente, informada e globalizada.

De acordo com Nóvoa (1995), a universidade, enquanto instituição no sentido de formação de professores, se preocupa mais com a produção científica e cultural, que representa a formação acadêmica. No entanto, a maior bagagem de um professor, e o seu desenvolvimento para a formação profissional tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos de vivências e experiências de forma significativa com regras e métodos de formação para a construção de sua prática profissional ou seja {...} a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; (NÓVOA,1995,p.33).

Nessa relação entre formação e escola. Zabala (1998), nos explica que a formação de professores deve ser exercida prioritariamente no espaço escolar, no cotidiano da sala de aula, que deve articular práticas educativas reflexivas e coerentes proporcionando aos alunos serem protagonistas desse processo. E ainda, segundo o referido autor, os professores devem agir como mediadores dessas atividades tornando-o autônomos.

Silva (2015) destaca a importância desse Programa no sentido de melhorar a qualidade do ensino, tanto no contexto da educação básica, quanto no âmbito universitário. A autora, descreve ainda que, por meio do PIBID, os estudantes estão tendo a oportunidade de vivenciar

a complexidade que envolve a dinâmica da realidade da escola e funcionamento de uma sala de aula no fazer pedagógico.

Essa inserção, que é imprescindível para a formação acadêmica e profissional, na proposta do PIBID, permite aos estudantes conhecer as múltiplas dimensões que envolvem a profissão docente no contexto das escolas públicas da educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, com aplicação de tecnologias às práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar no processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, é possível perceber, de forma especial, que as atividades do PIBID e suas premissas, alinhadas a um projeto de trabalho, possibilitam a troca de experiências entre instituições de ensino mediante o trabalho conjunto para o desenvolvimento profissional de futuros professores na reflexão aproximativa prático-teórica, descrita pelos participantes da pesquisa, quando expressam que o programa significa formação docente como estímulo ante as práticas profissionais, qualificação profissional adequada para o desenvolvimento da turma e, também, troca de saberes entre os bolsistas pibidianos, professores e alunos das escolas na construção do conhecimento.

O caminhar metodológico e instrumentos para a investigação estão atrelados aos objetivos da pesquisa, ancorada no aporte teórico que contribui para a construção e para elucidações de fatores que constituem objetos para a construção investigativa. Assim, inscreve-se como fundamental na escolha de dados dessa investigação o questionário elaborado para a pesquisa que seguiu a abordagem de análise de Minayo (2000) e de Bardin(1977) conforme descrito a seguir na metodologia.

METODOLOGIA

Configuração da Pesquisa

Esta é uma pesquisa que analisa a contribuição do PIBID no processo de formação dos futuros professores de geografia da Universidade de Pernambuco - UPE, *Campus* Garanhuns, bem como traz os relatos, por meio de questionários aplicados, das experiências, dos estudantes, oportunizadas pelo PIBID no contexto da sala de aula na relação teoria-prática que se estabelece entre universidade e escola básica no processo de formação.

A pesquisa foi coordenada por 01 professora e 02 estudantes do curso de licenciatura em geografia da UPE/*Campus* Garanhuns. O recorte temporal teve o período de agosto de 2018

a janeiro de 2020. Para a definição de procedimentos e instrumentos da investigação para a adequação dos objetivos pretendidos, utilizamos, como ponto de partida, a seleção dos participantes que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Esta seguiu o seguinte critério: ter sido ex-bolsista participantes do PIBID no período estudado. Assim, nossa investigação contou com 18 ex-bolsistas de ambos os sexos, com média de idade de 22 anos.

O instrumento utilizado para a pesquisa foi o questionário que teve 01 pergunta aberta e 01 pergunta fechada. A pergunta dissertativa, procurou investigar a importância do PIBID para o processo de formação inicial enquanto licenciando? Já a pergunta fechada (objetiva) trata o seguinte questionamento: O PIBID enquanto Projeto Político de Formação, conseguiu atingir os objetivos aos quais se propunha? A dinâmica da pergunta fechada objetivou afirmativa ou negativa sobre a importância do PIBID para o processo de formação enquanto licenciando de geografia, bem como se o PIBID enquanto Projeto Político de Formação conseguiu atingir os objetivos aos quais se propõe. O ambiente para aplicação desses questionários se constituiu no espaço do laboratório de ensino de geografia da UPE/Campus Garanhuns.

No questionário, em sua primeira página, consta um termo de consentimento livre esclarecido entre pesquisadores e pesquisados. Nele, há a informação, de que a identidade não será revelada, e que os participantes após leitura e aceite, poderiam responder às perguntas.

Como caminho para esse percurso, escolhemos a pesquisa de análise qualitativa, do tipo descritiva. De acordo com as proposições de Minayo (2000), possibilita estabelecer confrontos por meio da dialogicidade entre o que foi registrado a partir da compreensão do olhar dos pesquisadores e o dizer dos envolvidos no cenário da pesquisa, possibilitando aproximações em um movimento dinâmico das partes às concepções acerca do objeto pesquisado e vice-versa, e assim, poder participar, compreender e interferir no contexto da pesquisa, na medida que lhe seja possível.

Para Lüdke e André (1988, p.38) este procedimento [...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Com os dados dos questionários, iniciamos o processo de análise. Para tal, nos apoiamos na técnica de análise de conteúdo de Bardin (1997) que permitiu a inferência de conhecimentos para melhor entender o sentido da comunicação que contribuiu para a elaboração das considerações a respeito do fenômeno em estudo.

Primeiramente, foi feita uma pré-análise por meio da leitura flutuante dos dados dos questionários, privilegiando as ideias iniciais e as categorias mais abordadas com relação aos objetivos da pesquisa. Para fazer o processo analítico das respostas após essa fase, foram feitos

as interpretações e o tratamento dos dados, para daí ser feita a inferência e a interpretação dos dados, buscando o que se esconde e o que querem dizer em certas afirmações aparentemente superficiais.

As leituras que serviram de referências para o construto da investigação se fizeram necessárias em face da pesquisa requerer definir e caracterizar o que prescrevem os vários pesquisadores sobre o tema, enfocando várias temáticas. A partir dos dados obtidos por meio dos questionários, houve a análise dos depoimentos descritos e analisados nos resultados e discussões.

Etapas da Pesquisa

Ocorreram em quatro etapas após o subprojeto do curso de licenciatura de geografia da Universidade de Pernambuco-UPE/*Campus* Garanhuns, elaborado pelo coordenador de área, docente da licenciatura, ter sido aprovado por meio do edital aberto pela CAPES para ser executado nas escolas públicas de educação básica.

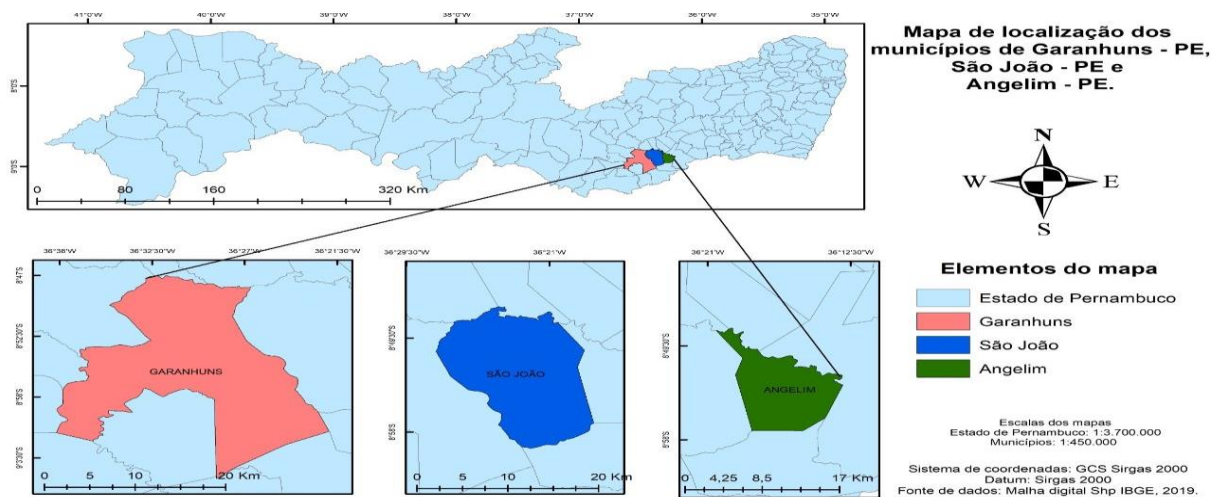
A primeira consistiu no processo de inscrição das escolas da rede de ensino público, por meio do edital do PIBID disponível no Portal da UPE e site da CAPES. Para o processo de inscrição das escolas por municípios, foi convocada uma reunião, pela UPE, com a Gerencia Regional de Educação de Garanhuns (GRE), e as Secretarias Municipais de Educação tendo como objetivo discutir as propostas do edital aberto e as explicações sobre o funcionamento do Programa no sentido de que por meio da GRE as Secretarias de Educação da Região cadastrassem as escolas e na sequência os professores faziam suas inscrições de acordo com sua área/disciplina de atuação. Vale destacar que, todo esse processo de inscrições foi feito através do Portal da CAPES.

A segunda etapa consistiu na seleção das escolas inscritas, que levou em consideração os dados fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a evasão escolar na escola, a realidade e dificuldades no processo de ensino aprendizagem, a necessidade educacional e atrelado a isso a localização espacial da escola no sentido de buscar a superação desses problemas por meio de ações de intervenções pedagógicas metodológicas prescritas no subprojeto.

Do total de municípios inscritos e diante da proposta de bolsas e dos requisitos propostos para a escolha, foram selecionados 03 municípios, sendo eles, São João, Angelim e Garanhuns contemplando 01 uma escola para cada cidade. Necessário se faz destacar que o município de

Garanhuns foi previamente selecionado, segundo as normas do edital, por sediar a universidade. Assim, trazemos no mapa abaixo a localização espacial dos municípios.

Figura 1- Mapa de Localização dos municípios de Garanhuns, São João e Angelim



Fonte dos pesquisadores

A terceira etapa se referiu à seleção das escolas e do(a) professor(a), 01 escola por município, e 01 professor em um total de 03 escolas e 03 professores que tinham como função serem os coordenadores nas escolas campo do PIBID. Para essa seleção, levamos em consideração a graduação na disciplina, bem como disponibilidade para trabalhar na efetivação do subprojeto no período estipulado, junto à equipe do PIBID.

A quarta e última etapa se referiu à inscrição e à seleção dos estudantes do curso de licenciatura em geografia, que contemplou discentes do 1º ao 4º período. Nesta, foram selecionados 24 estudantes distribuídos 08 por escola, cujo critério de seleção foi ter disponibilidade para trabalhar na proposta do PIBID e a execução do subprojeto nas escolas selecionadas em horário contraturno.

Após essas etapas, a equipe de estudantes selecionados, juntamente com o professor supervisor da universidade, se reuniram com as(o) professoras(es) supervisoras(es) das escolas campo de atuação. Essas reuniões tinham o objetivo de obter informações sobre propostas metodológicas e recursos didáticos disponíveis para a execução do subprojeto proposto, cujos temas precisavam ser trabalhados juntos com as ações do contexto da sala de aula e contemplar o universo das discussões geográficas. Assim, seguiram as unidades temáticas propostas no subprojeto: o ensino de geografia na educação básica: teoria universitária e prática escolar; a cartografia no ambiente escolar: alfabetização cartografia e as geotecnologias; os sistemas físicos naturais: desmitificando a geografia física escolar; processo de produção e reprodução

do espaço geográfico a luz das dinâmicas urbanas, rurais e as configurações regionais; e por fim, educação ambiental. Tais temáticas foram executadas por meio de aulas e oficinas estas permitiram que os bolsistas criassem suas próprias práticas docentes e suas metodologias para o aprendizado dos alunos sempre supervisionados pelo professor da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados, a partir das respostas dissertativas dos 18 bolsistas, sobre os benefícios do PIBID no processo de formação enquanto licenciando, onde estes destacaram que o PIBID, possui visões diferentes que apresentam complementariedade no ensinar e aprender para a formação profissional. Além disso, para os licenciandos, participar do PIBID representa um laboratório de pesquisa, de intervenção e de campo de conhecimentos na relação universidade-escola na teoria-prática-ação, permeando conteúdos da disciplina geografia.

Com relação às ações de docência compartilhada, estas dizem respeito ao convívio dos bolsistas com as professoras(o) supervisoras(o) nas escolas, com a finalidade de promover a troca de experiências entre ambos, buscando o aprender a aprender e a aperfeiçoar técnicas de planejamentos a partir da elaboração de materiais didáticos para o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o PIBID figura como um espaço de promoção dessa relação que acontece de modo plural e que promove, de maneira mais aprofundada, a contextualização entre teoria e prática, na construção da docência em processo. Assim, o PIBID, também representa “a ponte do estado teórico da universidade, até o momento da prática na escola”. (*bolsista 8*). O que destaca a indissociabilidade entre teoria prática, fundamental para o exercício da profissão.

Nesse processo de possibilidades de formação da docência trazendo benefícios para o formar e o formar-se nos períodos iniciais, temos o posicionamento a seguir.

“O PIBID me oportunizou estar na escola nos períodos iniciais de minha formação porque eu preciso aprender a ser professora para poder estudar as disciplinas pedagógicas. Eu preciso exercer essa profissão professor, eu tenho muito o que aprender na escola”. (*bolsista 5*).

Nessa dinâmica de percepções dos estudantes em relação ao PIBID, foram comuns expressões de forma compartilhada como: experiência, formação, teoria-práticas, conhecimento e, exercício da profissão. No quadro 1 abaixo procuramos transcrever na íntegra algumas respostas mais evocadas pelos estudantes sobre o PIBID para o seu processo de formação enquanto licenciandos.

Quadro 1

Categoria	Respostas dos estudantes
Experiência para a formação	<p>“O PIBID me proporcionou oportunidade e experiência de estar mais inserido na sala de aula e no desenvolvimento de atividades da escola”. (<i>bolsista 3</i>).</p> <p>“A partir do PIBID foi possível me capacitar e adquirir experiências como futura licencianda. As vivências e as práticas foram de extrema importância para o desenvolvimento profissional”. (<i>bolsista 5</i>).</p> <p>“O PIBID foi muito importante pra minha formação. Através dele, consegui ter essa experiência antes mesmo de me formar me fez ter ainda mais segurança do que quero seguir”. (<i>bolsista 11</i>)</p> <p>“A oportunidade de ter experiência em sala de aula logo nos primeiros períodos do curso”. (<i>bolsista 15</i>).</p> <p>“Experiência profissional e intelectual”. (<i>bolsista 16</i>).</p>
Desenvolvimento pessoal e profissional	<p>“O PIBID foi como uma porta de entrada para aquilo que futuramente será a minha profissão. Foi a partir deste projeto que pude ter certeza que seguiria essa área”. (<i>bolsista 6</i>).</p> <p>“Uma ferramenta de aprendizagem prática para formação e profissão que escolhi”.(<i>bolsista 9</i>)</p> <p>“Foi importantíssimo, pois ele possibilitou o ingresso nas escolas públicas, o que engrandece nossa formação e nos dá inúmeras experiências, que só viriam a ser vividas no exercício da profissão”. (<i>bolsista 14</i>).</p> <p>“Uma oportunidade de pôr em prática a docência antes da conclusão da formação e poder aprender com um professor já situado no âmbito”. (<i>bolsistas 17</i>).</p>
Melhoria da docência na sala de aula	<p>Representou uma vivência em sala de aula, antes mesmo do estágio (<i>bolsista 1</i>).</p> <p>Antecipou a prática da teoria da faculdade (<i>bolsista 2</i>).</p> <p>A importância de ser o professor na sala de aula e na vida dos alunos (<i>bolsista 4</i>).</p> <p>Representou um ganho riquíssimo de conhecimento e quebrou paradigmas aos quais só foi possível pelo PIBID (<i>bolsista 7</i>).</p> <p>O início de uma boa jornada antes da formatura (<i>bolsista 10</i>).</p>

Esses são posicionamentos utilizados na tentativa de expressar sua inserção em um Programa de formação que traz em seus objetivos o ensino e a pesquisa conforme destaca o (*bolsista 12*) a seguir,

“Foi através do PIBID que tive como entender o papel fundamental do professor em sala e fora dela perante os diferentes tipos de alunos e suas particularidades. Foi de suma importância para minha formação plena passar pelo PIBID no sentido de viver a regência que representou um amadurecimento acadêmico e científico”. (*bolsista 12*).

Por meio do que propôs o PIBID, foi possível perceber as vivências e a docências dos estudantes no contato com a realidade nas escolas, a partir dos primeiros períodos, enxergando o chão da escola com suas fragilidades, mas que, através de boas práticas, com projetos motivadores aplicados nas salas de aula podem trazer protagonismo no ensinar e no aprender conforme destaca o (*bolsista 7*).

O PIBID proporcionou o primeiro contato com a sala de aula, o que foi proveitoso, uma vez que, foi nesse projeto que pude ver realmente como atuar em sala de aula, tendo principalmente o apoio de um professor da área e aprendendo novas metodologias, como também podendo formar seus próprios métodos (*bolsista 7*).

Os resultados também sinalizam que nem tudo que se aprende na academia, ou seja a lógica da formação, se dá da mesma forma na prática da sala de aula, o que acontece quando não preparamos os nossos estudantes para os desafios da profissão. Essa ideia está refletida na resposta do (*bolsista 13*) “No PIBID, aprendemos a lidar com os desafios da profissão a partir de nós mesmos e com responsabilidade, pois precisamos mostrar desempenho diante da professora coordenadora da escola e da turma no exercício para a futura profissão”. Tal resposta do bolsista representa o saber fazer dotada da autonomia questionando saberes de formação.

Quanto às questões fechadas ou objetivas, essas apresentaram que o PIBID, enquanto política de formação, atinge sim os objetivos para os quais se propõe, uma vez que possibilita contato direto dos estudantes com as escolas a partir do início da formação. Ao responderem essa questão, o posicionamento dos participantes do Programa foi muito positivo, uma vez que entendem que o PIBID proporciona muitas experiências, mas também desafios, contato com a realidade, exercício do planejamento, construção da autonomia no sentido de fortalecer a relação teoria/ prática/escola universidade.

Assim, os dados sinalizam a importância do PIBID na formação inicial docente em geografia, uma vez que o mesmo contribui para a formação de saberes docentes e para a aproximação do futuro profissional com o seu ambiente de trabalho, colocando em prática os conhecimentos teóricos construídos na universidade em uma ação de dialogicidade entre

bolsistas, coordenadoras de área e supervisora da instituição de ensino. Para os estudantes essa foi uma experiência satisfatória, pois, além de despertar o olhar deles a cerca dos objetivos da formação de professores, também os preparou para participação em eventos científicos na proposta de publicação de trabalhos e socialização de experiências e conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como ponto de partida analisar a contribuição do PIBID no processo de formação inicial e desenvolvimento dos futuros professores de geografia da Universidade de Pernambuco - UPE, *Campus* Garanhuns. Além disso, visou relatar as percepções de estudantes, oportunizadas pelo o PIBID no contexto da sala de aula na relação teoria-prática, que se estabelecem entre universidade e escola básica no processo de formação e de construção do conhecimento planejado e organizado em comum acordo com a professora e a proposta da disciplina, permitiu perceber a importância do PIBID no contexto da licenciatura em geografia.

Por meio dos autores que nos debruçamos para dialogar sobre a temática, percebemos a importância e a relevância do PIBID para a formação de estudantes de licenciatura em diversas áreas, no sentido de vivenciar a docência, com o olhar para o chão da escola, a partir dos primeiros períodos do curso de licenciatura, bem como a formação continuada de professores das escolas campo no processo ensinar e de aprender.

Essas vivências obtidas através da parceria universidade escola, por meio do PIBID, no caso dos estudantes do curso de licenciatura de geografia, permitiu troca de conhecimentos, procurando desenvolver a prática docente com outras metodologias de ensino que motivassem os alunos da escola que os levassem a buscar saber modos de fazer e os tornem protagonistas do processo ensinar e aprender no contexto da sala de aula.

São ações que despertam motivações no espaço escolar e nos sujeitos nela contidos, de que a escola precisa sair do ensinar pelo conhecimento oficial hegemônico estabelecido, que, na maioria das vezes, não contempla a realidade dos alunos e nem mesmo o espaço geográfico onde se estabelecem. Buscar ações inovadoras, por meio de outras metodologias na maneira de ensinar, quebra a rotina das aulas tradicionais e inseri novas práticas pedagógicas, incentivando uma maior participação e engajamento por parte dos alunos. Assim, essas ações favorecem uma boa relação professor-aluno e aluno e contexto da escola.

Diante dessa perspectiva positiva oportunizada pelo PIBID como facilitador na formação docente, podemos inferir que este promoveu avanços qualitativos para os estudantes do curso de licenciatura em geografia na produção do conhecimento, e exercício da formação

docente, pois os mesmos passaram a interagir mais nas aulas e frequentar com mais assiduidade os espaços de pesquisa, buscando desenvolver projetos científicos para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), na linha de pesquisa “ensino”, voltados para as experiências vividas no PIBID.

Assim, considerando a importância do Programa, a partir das nossas discussões, acreditamos ter colaborado com a compreensão de que o PIBID, enquanto política pública de Iniciação à docência, vem ocupando um representativo espaço no contexto das instituições de ensino, seja no âmbito universitário, seja na escola básica, com potencial para promover e fomentar formação continuada de professores, bem como formação inicial para estudantes de licenciatura de caráter emancipatório, uma vez que aproxima o licenciando com o seu futuro espaço de atuação profissional. Tais reflexões, têm nos estimulado provocações também, enquanto docentes e discentes a produzir novos olhares sobre o PIBID, enquanto política pública que deve ter continuidade e que possa permitir o acesso a todos os alunos em formação e, assim, pode trazer novas pesquisas.

Por último, cumpre considerar a necessidade de socializar discussões e inquietações, no tocante à práxis desse tema no universo da academia e da educação básica no entendimento de seu potencial de transformação na formação dos estudantes, a partir dos primeiros períodos despertando para o ensino, pesquisa e extensão na proposta da autonomia docente e um olhar para a escola a partir dos primeiros períodos. Assim, acreditamos que nossas reflexões somarão às outras pesquisas nessa área de estudo que, embora se debruçam sobre outras temáticas, têm as mesmas preocupações potencialmente relevantes na relação teoria-prática na escola básica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital N° 7/2018 CAPES**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Editais e seleções**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso: 01 jun. 2019.

BORGES, Maria Celia.; AQUINO, Orlando. Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v.1, n.42, p.94-112, jun/jul, 2011.

BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de geografia da Unioeste-Francisco

Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia-MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, jul /dez. 2017.

CAVACANTI, Lana.de Souza.; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. 2014. Trabalho apresentado no **13º. XIII Colóquio Internacional de Geocrítica**, 2014. Barcelona, 2014.

COSTA, Glauber Barros Alves. Um estudo sobre a relação teórica e prática na formação do professor de geografia. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristovão. SE: EDUFS. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OBARA, Cassia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 979-994, 2017

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

SILVA, Cristiane Aparecida da. As contribuições do PIBID para o aprendizado dos alunos. **Relva: Revista de Educação do Vale do Arinos**, Juara/MT/Brasil, v. 2, nº 2, p. 250-259, jul/dez. 2015.

SILVA, Maria. Aparecida dos Santos. **A Importância do PIBID e suas implicações na formação inicial docente em Geografia** - Cajazeiras: UFCG, 2015.125f. Trabalho de Conclusão de Curso. Unidade Acadêmica de Geografia. Cajazeiras. Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba,2015.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago./dez. 2011.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ed. Petropolis, RJ: Vozes,2002

TURA, Maria de Lourdes. Escola, sujeitos e formação de professores. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014, p.125- 144.

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

@



PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NA CONFIGURAÇÃO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniele de Jesus Moreira Costa¹
Leila Fernanda Mendes Everton Rego²
Cristiane Dutra Ribeiro Habibe³
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes⁴

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender as concepções docentes sobre pesquisa científica em educação, na educação básica, bem como os desafios que insurgem no processo de delineamento de uma pesquisa em educação. Para subsidiar as análises, buscamos fundamentar esta pesquisa em teóricos como André (2014), Ludke (2014), Demo (2006), Gati (2001, 2010), Freire (1996), dentre outros. Trata-se de uma pesquisa de campo, na qual utilizamos como instrumentos de coleta de dados questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicadas a 04 (quatro) docentes atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma Unidade de Educação Básica, localizada no município de São Luís -MA. Percebemos que as professoras definem a pesquisa como elemento importante e necessário para a ação e reflexão da prática profissional, no entanto, os desafios consistem em integrar a pesquisa no âmbito da rotina de trabalho na escola, pois aspectos como a falta de tempo e/ou oportunidades dificultam suas participações em formações continuadas para adquirirem embasamento teórico metodológico que sustentem suas ações e desenvolvimento de pesquisas.

Palavras-Chave: Pesquisa, Pesquisa Científica, Educação, Educação Básica, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Historicamente, ouvimos falar e percebemos a importância da pesquisa em diferentes contextos, bem como o papel do pesquisador no trabalho de desenvolvimento do país em áreas diversas, com a pesquisa aplicada à educação não seria diferente. Esse tipo de pesquisa possui características específicas, dentre elas, destacamos que o pesquisador aborda assuntos relativos “a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2010, p.12).

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, danielejmc2008@gmail.com;

² Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, nandaeverton@yahoo.com.br;

³ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, cristianehabibe@hotmail.com;

⁴ Doutorado em Educação, professora do Curso de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, vanjadominices@hotmail.com.

No campo educacional a pesquisa é importante por possibilitar reflexões e tomadas de decisões sobre os desafios impostos que podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem, que vão desde problemas relacionados ao processo de ensino, aprendizagem, fracasso escolar, indisciplina, violência na escola, entre outros, nos fazendo perceber que discutir sobre pesquisa em educação não é tão simples e deve ser conduzida com responsabilidade.

Diante desse contexto, pesquisamos em uma Unidade de Educação Básica - UEB da rede pública municipal de educação do município de São Luís - MA os desafios e perspectivas docentes na configuração de pesquisa na educação básica. A referida unidade de ensino fica localizada na zona urbana do município e oferta turmas de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino.

Portanto, esta é uma pesquisa de campo, na qual objetivamos compreender as concepções docentes sobre pesquisa científica em educação, na educação básica, bem como os desafios e perspectivas que insurgem no processo de delineamento de uma pesquisa em educação. Para tanto, direcionamos esta investigação a partir das seguintes problematizações: quais as concepções dos docentes da educação básica sobre pesquisa científica em educação? Quais desafios insurgem no processo de delineamento de uma pesquisa em educação na educação básica?

Com o intuito de ampliar a visão sobre o assunto e possibilitar uma análise reflexiva acerca dos resultados obtidos, buscamos fundamentar esta pesquisa em teóricos como ANDRÉ (2014), LUDKE (2014), DEMO (2006), GATI (2001, 2010), FREIRE (1996), dentre outros. Assim, esperamos que os resultados apresentados possam subsidiar posturas reflexivas que favoreçam o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional, especialmente, na educação básica.

Nessas perspectivas, este artigo se divide em três partes, na primeira tecemos algumas considerações sobre a pesquisa em educação, bem como o papel da pesquisa na educação básica, para então situarmos as compreensões sobre ensino e pesquisa na formação inicial e continuada do professor e, em seguida, apresentamos os resultados e discussões dos dados coletados na pesquisa.

2 PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As discussões sobre a pesquisa em educação têm se intensificado no decorrer dos anos e trazem em seu bojo questões de cunho pedagógico, psicológico, filosófico e político. Nesse

sentido, é preciso desmitificar alguns conceitos atribuídos ao termo pesquisa, muitas vezes utilizado ou compreendido de maneira equivocada.

Conforme Preti (2009) a palavra pesquisar tem origem do latim *perquirere*, que significa buscar com cuidado, questionar, indagar e informar-se, ou seja:

No dicionário latim encontramos os seguintes sinônimos do verbo “perquirere”: *pervestigare* (seguir o rasto de, pesquisando cuidadosamente), *perscrutari* (procurar minuciosamente), *Exquirere* (buscar com empenho), *scrutari* (perscrutar, sondar, explorar), *inquirere* (buscar, procurar, instruir um processo), *indagare* (seguir a pista, rastear) e, finalmente, *Rimari* (fender, abrir, farejar, sondar). (PRETI, 2009.p.21).

A partir dessas concepções, entendemos a pesquisa como um percurso de investigação, de busca, procura minuciosa por conhecimento, por respostas ou informações. Concordamos que a pesquisa é um campo complexo exigindo do pesquisador um planejamento e compromisso ético em sua trajetória de pesquisa.

A pesquisa educacional no Brasil é dividida em três períodos segundo Gouveia (1971), sendo que o primeiro período (1940) o enfoque é dado nos estudos psicopedagógicos voltados para psicologia de crianças e adolescentes: “[...] os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante” (GOUVEIA, 1971, p.2). Observamos que ainda não se pensava em outros aspectos da educação, pois o foco das pesquisas, nesse período, era o campo da psicologia e o desenvolvimento das crianças e seu processo de aprendizagem.

O segundo período é marcado pela criação do Centro Brasileiro e Centros regionais de Pesquisa no ano de 1956, órgãos vinculados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). A função desses órgãos, segundo Gouveia (1971) era contribuir para gerar pesquisas sobre as escolas e a sociedade em seus diversos aspectos, levando em conta as peculiaridades de cada região do país. Esses dados possibilitariam caminhos para a construção de uma política educacional.

O terceiro período (1965 a 1970), segundo Gouveia (1971) é marcado pelo incentivo financeiro de órgãos nacionais e internacionais que vão influenciar a educação do país através da implantação de políticas educacionais. Nesse cenário é possível observar a importância de órgãos internos e externos de financiamento da educação que vão, de certa forma, comandar o destino da educação no Brasil.

Deste modo, as pesquisas em educação ganharam novos enfoques no decorrer dos anos, proporcionando estudos em diferentes campos educacionais como alfabetização, formação de professor, currículo, gestão escolar, avaliação, políticas educacionais, passando pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação de Jovens e Adultos.

2.1 O papel da pesquisa na educação básica

Estudiosos têm contribuído com uma vasta literatura sobre a pesquisa em educação básica, destacamos entre eles os estudos de Demo (2006) e as contribuições sobre a pesquisa enquanto elemento da prática docente; André (2014) discute a pesquisa relacionada à formação prática docente; Ludke (2014) aponta a complexa relação entre o professor e a pesquisa. Esses e outros autores afirmam a importância da pesquisa na educação.

Para Demo (2006) “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar”, ou seja, pesquisa e ensino são práticas indissociáveis e precisam fazer parte da rotina da escola. Logo, vemos a necessidade de aprofundarmos as discussões sobre e a pesquisa na escola, no sentido de que os professores tenham clareza desse processo e da sua importância para o ensino e a aprendizagem.

Dessa forma, pensar sobre pesquisa educacional e seu papel no contexto da educação básica depende da concepção adquirida no decorrer da formação docente, das possibilidades, tempos e espaços para que se desenvolva de maneira a contemplar os requisitos básicos do papel de pesquisador.

A concepção de que a pesquisa em educação se restringe somente aos espaços da academia precisa ser superada, pois é importante que o professor da escola se empenhe na realização da pesquisa, pois esse está próximo dos problemas da escola e pode buscar alternativas para as soluções diante dos desafios impostos a educação.

Compartilhamos do pensamento de Ludke (2014) ao afirmar ser possível que os professores da educação básica possam desenvolver pesquisas tanto quanto os professores da academia.

Quero dizer com isto que docentes desse nível de ensino efetuando pesquisas classificadas como do tipo acadêmico, com possibilidades de publicação em periódicos de primeiro nível, de circulação internacional. (...) o que gostaria de enfatizar é a possibilidade efetiva de que esse tipo de pesquisa seja desenvolvido por professores da escola básica. LUDKE (2014, p.38).

É preciso romper com pensamentos que enalteçam somente as pesquisas realizadas dentro de outras instituições educacionais como as universidades. Os professores da educação básica têm condições de realizar pesquisas tão importantes quanto às realizadas na academia. No cotidiano escolar os professores enfrentam diversas situações que interferem direta e indiretamente e podem comprometer a qualidade educacional. Nesse sentido, o professor

precisa tomar decisões e agir com urgência nas principais situações e desafios impostos no ambiente escolar.

3 COMPREENSÕES SOBRE ENSINO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

O papel fundamental da Universidade, como instituição social, firmou-se como o de produzir e socializar saberes. Assim, a produção (pesquisa) e socialização (ensino) são meios pelos quais a Universidade contribui direta e indiretamente para o projeto de sociedade do qual faz parte, ou seja, a forma como desenvolve suas atividades de ensino e pesquisa mostra seu papel desempenhado na construção e na consolidação do seu projeto social, bem como no cumprimento do seu papel social.

Dentre muitos movimentos e conquistas, destacamos a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a qual foi incorporada na Lei nº 5540/1968, apesar de que a conquista não foi plena tendo em vista as condições reais de sua realização institucional; na prática, a pesquisa científica ficou e fica, de fato, transferida para o nível da pós-graduação.

Freire (1996), por sua vez, destaca que a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente e que o professor precisa se perceber e se assumir como pesquisador. Portanto, a pesquisa deve fazer parte do processo pedagógico, visto que a indagação deveria estar sempre presente no ato de ensinar.

A caminho da construção de um professor mais ativo, crítico e autônomo, que decide e faz suas escolhas, é inegável que a formação para esse profissional o estimule ou o possibilite a reflexão e a pesquisa. Mas, as ideias de reflexão e pesquisa não estão intimamente correlacionadas, pois partimos do pressuposto de que nem todo professor reflexivo é pesquisador, mas todo pesquisador é reflexivo. “A formação do professor não se dá pelo resultado do quantitativo de cursos ou conhecimento, mas pelo pensamento e práticas crítico-reflexivas de re(construção) contínua e permanente de sua identidade”. (NÓVOA, 1992, p.25)

À luz dessa concepção, compreendemos que a formação continuada deva ser aquela centrada na escola em que “assenta tanto a reflexão-na-ação, que analisa o conhecimento-na-ação, como a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação” (GÓMEZ, 1992, p.111).

Logo, toda pesquisa enseja em uma reflexão. O professor pesquisador é alguém que “para” e “pensa” e na investigação reflexiva de sua própria prática, alicerçada por bases teóricas, essa pesquisa favorecerá o seu aperfeiçoamento profissional, vez que oferece a possibilidade de aquisição de um conhecimento específico ligado à ação.

É inegável a contribuição de uma boa formação teórica para o professor conhecer e entender melhor os seus problemas e sua escola. No entanto, Contreras (1997) alerta para o que ele denomina de “iluminação ofuscante”, advinda da Universidade. Essa “iluminação ofuscante” se dá na subordinação de alguns colegas àqueles que acreditam serem detentores do saber e que com isso leva ao exercício da docência considerada bem sucedida.

A partir do estudo e observação, muitas críticas são feitas sobre a realização da pesquisa no ambiente escolar, que se permeiam nesse cenário de justificativas e dificuldades para o professor pesquisador. A primeira delas é a separação entre ensino e pesquisa, isto é, a pesquisa não é uma prática desse profissional, os professores se encontram mais na posição de “estar em pesquisa” que “fazer pesquisa”, ou seja, é o estar longe de ser um professor pesquisador. Isto pode ser resultado da fragilidade dos Cursos de Graduação de formação de professores que não preparam para a pesquisa e para o processo de investigação de sua prática docente.

Outro fator é que as pesquisas não são voltadas para a problemática da escola, mas oriundas de dissertações e teses de professores que frequentam os cursos de pós-graduação stricto sensu. E tudo isso denota a distância existente entre a pesquisa da Universidade aos problemas da escola, pois percebe-se a falta de colaboração daquela para com esta.

A vasta literatura existente, consubstanciada nas pesquisas realizadas, nos permite dizer que para a formação de professores, a pesquisa assume a sua importância tanto na preparação e na atividade docente. No entanto, Ludke (2014) alerta que esse modelo de pesquisa, adotado na Academia não seria o mais adequado para o ensino na educação básica, em virtude do emaranhado de problemas existentes no dia a dia do professor, impossibilitando-o de seguir os passos metodológicos que a pesquisa científica exige.

Logo, a pesquisa nesse sentido tem que servir para proporcionar a análise e reflexão quanto às ações pedagógicas docentes, na perspectiva de poder contribuir para uma mudança de atitude de suas práticas, tendo em vista uma ação inovadora em frente aos desafios, dificuldades e problemas que enfrenta.

Assim, a formação inicial e continuada tem que transcender ao ensino, como nos diz Imbernón (2011) e ser voltada para o preparo do professor na mudança e para mudança, onde a busca, a pesquisa, a participação e reflexão individual e no coletivo permitirá o fazer transformador de suas ações.

3.1 O papel da pesquisa na formação docente

No mundo contemporâneo é necessário e, ao mesmo tempo, possível associar o professor ao trabalho investigativo, para que este profissional possa desempenhar um papel de sujeito investigador ou mediador. E esse movimento de valorizar a pesquisa na formação do professor começa a tomar uma dimensão maior a partir da década de 80, com sua multiplicidade de concepções teóricas, tanto no Brasil como no exterior.

Contudo, esses teóricos têm pontos em comum: a de valorizarem teoria e prática do professor na formação docente, os saberes da experiência e da reflexão crítica são reconhecidos como importantes, o professor é visto como sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento profissional e a defesa por espaços coletivos na escola para o trabalho com a comunidade escolar.

Vários são os desafios para a o processo de superação das dificuldades e entraves hoje existentes para o professor que quer ser pesquisador. Para tanto, é relevante a efetivação de situações mínimas, tais como: aproximação dos dois níveis de professores (da Universidade e da escola) trabalhando juntos, em parceria; os recursos, auxílios financeiros como bolsas, materiais (fontes de consulta, livros); boa formação teórica e disponibilidade para atender as exigências do fazer pesquisa; carga horária suplementar para as atividades de pesquisa (tempo para pesquisar); ambiente de trabalho favorável com tempo e espaço para fazer pesquisa.

Contudo, mesmo diante de todas essas questões que podem ser superadas, é inegável que a pesquisa é muito importante, ou melhor dizendo essencial para a formação e o trabalho docente. O professor, por exemplo, ao participar de uma pesquisa que esteja em andamento, sob a supervisão de um professor pesquisador, fornece àquele um contato com o mundo da pesquisa (fazer análise crítica, problematizar, refletir) sobre um problema estudado.

Urge salientar que a integração da pesquisa no âmbito do trabalho do professor da educação básica, é importante mesmo quando haja abordagens mais distantes do saber do professor, esse saber que é fruto da experiência.

Como dito, a pesquisa leva a uma reflexão; pensar em sua prática para poder questionar essa prática e todo o contexto no qual ela está inserida. E, se na formação inicial desse futuro professor tiver acesso ao conteúdo e a prática da pesquisa irá proporcionar um magistério de forma mais crítica e autônoma.

Mas, o que realmente dificulta a pesquisa nas salas de aula? Com muita propriedade Charlot (2001) diz que o ensino é um ato muito mais complexo que a pesquisa. A pesquisa não consegue abarcar todos os aspectos do ensino, ou seja, em sua totalidade, visto que o ensino tem uma dimensão axiológica e política, ocorre em um determinado contexto e tem metas a serem atingidas.

Assim, como as atividades de pesquisa e ensino têm naturezas diferenciadas e utilizam procedimentos diferentes, não cabe a pesquisa oferecer todas as respostas e “ditar regras” para a prática docente. No entanto, mesmo assim, a pesquisa se faz necessária e exerce uma importância para as tarefas diárias do professor, pois ele passa a aprender a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o instrumentaliza para encontrar a solução de seus problemas e alternativas para a sua prática. Nesse contexto, os cursos de formação inicial têm papel preponderante, pois, através de uma atitude investigativa, permite a esse profissional tomar decisões nas diversas situações que defronta.

Mister acreditar que a pesquisa possa se realizar com mais veemência nas nossas escolas básicas, apesar de todas as limitações existentes. A escola é uma instituição muito rica de material que possa ser objeto de pesquisa e explorá-lo é uma tarefa que cabe a um futuro profissional docente. Cresce o professor, o estudante, a escola, a Universidade e a sociedade. Para tanto, é imprescindível que sejam asseguradas as condições mínimas necessárias para a solução das questões que entram a realização da pesquisa nas instituições escolares.

4 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, selecionamos uma Unidade de Educação Básica - UEB, da rede pública municipal de educação de São Luís - MA, localizada na zona urbana do município. É uma escola de porte médio, que fica localizada na zona urbana do município e oferta turmas de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino.

Portanto, integrada à pesquisa bibliográfica, esta foi uma pesquisa de campo, que segundo Lakatos e Marconi (2008, p. 185) “[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta”.

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados questionários com perguntas abertas e fechadas, aplicadas a 04 (quatro) docentes atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Vasconcelos (2002, p.222) reforça que [...] a confecção de questionários, que à primeira vista parece ser simples, exige um treinamento prévio e uma cuidadosa avaliação das características do tema, da cultura da população amostrada e da linguagem envolvida no fenômeno.

A análise e interpretação dos dados foram sistematizadas em forma de quadro de respostas, como forma de melhor organizar as variáveis e responder à problemática. Segundo

Silva e Vieira Junior (2014), os quadros são recursos descritivos que terão a finalidade de expor as respostas dos sujeitos. Estes recursos objetivam relacionar ou comparar as respostas obtidas durante a coleta de dados em torno de cada categoria de análise.

Deste modo, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam com a compreensão da importância da pesquisa científica em educação, bem como para o processo de reflexão na ação docente, favorecendo o desenvolvimento do professor como pesquisador permanente na educação básica.

5 PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOCENTES NA CONFIGURAÇÃO DE PESQUISA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como já mencionamos, foram aplicados questionários de perguntas combinadas (abertas e fechadas) à 04 (quatro) docentes, identificadas como P1, P2, P3, P4, em uma UEB no município de São Luís - MA. Os resultados estão sistematizados nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Perfil das docentes

PROFESSORAS	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO QUE LECIONA
P1	Pedagogia	Sim	23 anos
P2	Pedagogia	Não	5 anos
P3	Pedagogia	Sim	4 anos
P4	Pedagogia	Sim	2 anos

Fonte: Pesquisadoras (2020)

O quadro 1 revela que todas as professoras possuem formação inicial em Pedagogia e, a maioria, especialização, o que é muito positivo considerando que a formação (inicial e continuada) é um aspecto fundamental no processo de ação e reflexão do trabalho docente.

No que tange à busca de informações para atender à nossa problemática, perguntamos: o que você entende sobre pesquisa científica em educação?

Quadro 2 - Concepções sobre Pesquisa Científica

P1 – É a busca, construção de novas metodologias a partir do estudo da realidade, visando o desenvolvimento de pesquisas educacionais significativas, crescentes e satisfatórias.

P2 – Entendo que é uma grande aliada, pois proporciona a construção de novos conhecimentos e uma formação crítica e inovadora.

P3 – É adquirir conhecimento em uma nova área a ser estudada.

P4 – Uma prática que requer projeto e planejamento para se concretizar.

Fonte: pesquisadoras (2020)

Observamos que as participantes compreendem que a pesquisa é muito importante para a formação e prática do professor e envolve um conjunto de procedimentos para a sua realização. Gil (2008) define a pesquisa “[...] como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científico”. (GIL, 2008.p.26). Assim, entendemos que as professoras percebem que pesquisa é um processo investigativo formal e sistemático na qual o pesquisador precisa adotar procedimentos científicos para a realização de um trabalho comprometido em solucionar problemas.

Em seguida, quisemos saber se as mesmas participam ou participaram de algum grupo de estudos e pesquisas em educação, se havia interesse, bem como os entraves para a não participação, se fosse o caso. Obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 3 - Participação em grupo de estudos e pesquisa em educação

- | |
|--|
| <p>P1 – Sim, no período de 2013 a 2015, na área de Currículo.</p> <p>P2 – Nunca participei, pois não tenho acesso sobre grupos de estudos.</p> <p>P3 – Não participo por falta de tempo.</p> <p>P4 – Nunca participei, falta oportunidade.</p> |
|--|

Fonte: Pesquisadoras (2020)

Aqui, esbarramos em um desafio que é integrar pesquisa no âmbito do trabalho do professor da escola básica. Mesmo que consideremos a pesquisa voltada para a melhoria da prática, ainda que não cumpra todas as exigências formais de uma pesquisa, precisamos pensar nas condições mínimas necessárias para a sua efetivação.

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para a sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente profissional favorável à constituição de grupo de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. (ANDRÉ, 2014, p. 60)

Nestas perspectivas, não podemos esperar que os professores se tornem pesquisadores sem lhes oferecer as necessárias condições ambientais, materiais e institucionais e, de alguma

forma, subestimar o peso das demandas do cotidiano docente, bem como os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Na pergunta seguinte, questionamos: você considera que os estudos e pesquisas em educação podem fazer diferença em sua prática profissional? Justifique.

Quadro 4 – Influência da pesquisa na prática profissional

P1 – Sim, pois com esses estudos temos mais embasamento teórico para a nossa prática em sala de aula.

P2 – Sim, estudos e pesquisas nos colocam em uma posição reflexiva da prática profissional.

P3 – Sim, estudos e pesquisas em educação interpretam uma realidade de forma a levantar novas metodologias para ajudar na melhoria do “fazer” docente.

P4 – Sim.

Fonte: Pesquisadoras (2020)

Na percepção das professoras a experiência com a pesquisa científica é uma possibilidade favorável de aprender e refletir sobre a prática profissional. De fato, Demo (2006) afirma que a pesquisa deve ser vista como um princípio educativo:

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente. (DEMO, 2006. p.42, 43)

Nesse contexto, reafirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisar implica influenciar a prática, ou seja, quem ensina deve pesquisar (aprender a criar) e quem pesquisa deve socializar o conhecimento (ensinar). E essa condição exige repensar o papel de professor, que deve ir além de um instrutor, mas um mediador do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ensino e pesquisa estão diretamente relacionados e precisam fazer parte da rotina docente.

Questionamos, ainda, quais áreas/temas despertam o interesse para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação.

Quadro - 5 Áreas de interesse em pesquisa em educação

- P1** – Lúdico, letramento, interdisciplinaridade, entre outros.
- P2** – Formação de professores.
- P3** – Letramento.
- P4** – Educação Especial.

Fonte: Pesquisadoras (2020)

Aqui, vimos que há interesse e são propostas determinadas temáticas como possibilidades de investigação, o que nos leva a examinar com cuidado as variáveis na articulação entre ensino e pesquisa. ANDRÉ (2014) aponta a necessidade de articular ensino e pesquisa na formação docente, desde o momento da formação inicial, no âmbito das instituições, integrando projeto de formação inicial e continuada.

Além disso, são necessárias alternativas que priorizem o desenvolvimento profissional dos docentes em várias circunstâncias, como a realização de trabalhos conjuntos entre professores da universidade e profissionais das escolas.

Por fim, questionamos sobre a participação e divulgação/apresentação de trabalhos em eventos científicos como congressos, seminários, etc.

Quadro - 6 Participação em trabalhos/eventos científicos

- P1** – Não participa com frequência.
- P2** – Não participa com frequência.
- P3** – Não participa com frequência.
- P4** – Não participa com frequência.

Fonte: Pesquisadoras (2020)

Infelizmente, por motivos que constam desde a falta de tempo, oportunidade e até vontade, as professoras pouco participam de eventos que propagam o conhecimento científico, seus resultados e discussões. Dentre tantos aspectos, corroboramos com Contreras (1997) ao indicar que o professor necessita se comprometer com a transformação da realidade, como parte do compromisso ético e político de seu trabalho.

Da mesma forma, esses professores que foram formados pela universidade, deveriam ter recebido ali sua devida iniciação à pesquisa, para poderem se desenvolver plenamente como profissionais autônomos, em sua melhor versão, isto é, uma preparação para a atuação,

permitindo o desenvolvimento de práticas de pesquisa no trabalho docente, extrapolando o campo subjetivo dos saberes profissionais.

Vimos até aqui que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino, pois essas ações se encontram uma no corpo da outra. Freire (1996, p. 29) ressalta a importância dessa relação ao afirmar que “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a pesquisa como processo importante no desenvolvimento da ação docente, tendo em vista que o professor está diretamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem, vivências, angústias e desafios do cotidiano escolar. Neste sentido, o papel como pesquisador possibilitará ações de reflexão e ressignificação da prática. No entanto, a articulação entre ensino e pesquisa no trabalho do professor da educação básica, como vimos, tem sido um campo de intensas discussões e reflexões, que abordam desde questões de formação inicial à formação continuada desses profissionais.

Considerando as questões norteadoras deste trabalho, que buscaram compreender as concepções docentes sobre pesquisa científica em educação, bem como os desafios que insurgem no delineamento de pesquisas na educação básica, percebemos que as professoras definem a pesquisa como elemento importante e necessário para a ação e reflexão da prática profissional, demonstrando, assim, interesse em formações contínuas que as qualifiquem para o desenvolvimento de estudos e pesquisas no ambiente escolar.

No entanto, os desafios consistem em integrar a pesquisa no âmbito da rotina de trabalho do professor na escola, pois aspectos como a falta de tempo e/ou oportunidades dificultam suas participações em formações continuadas para adquirirem embasamento teórico metodológico que sustentem suas ações e desenvolvimento de pesquisas.

Percebemos, em nossas leituras e análises, que a pesquisa continua a ser a moeda mais valiosa na carreira do professor universitário. Neste sentido, como aproximar a pesquisa em educação das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade, onde ela é habitualmente feita, e a da escola de educação básica, onde ela é requisitada para atender os problemas essenciais? Esbarramos, então, num desafio hoje enfrentado por inúmeros colegas,

pesquisadores que, como nós, procuram descobrir os caminhos para superar os obstáculos e construir as pontes entre essas duas realidades.

Conclui-se, então, que para o desenvolvimento de práticas significativas de pesquisa em educação, na educação básica, necessita de alguns requisitos como: qualificação profissional, planejamento, espaços e tempos adequados, compromisso ético e outros que permitam, de fato, realizar uma pesquisa dentro dos padrões científicos, que respondam aos desafios impostos e cumpram com a função social da escola de ofertar a tão sonhada qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papyrus, 2014.

Charlot, B. (2001). **Os jovens e o saber** - Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Editora Artmed.

CONTRERAS, J.D. **La autonomía del profesorado**. Madri: Morata, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, 128p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41º reimpressão. São Paulo: Paes e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**.- Brasília: Liber Livro Editora, 2010. 3ª ed. 87 p. (Série Pesquisa, 1). 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n.113, julho 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **A pesquisa educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 1, p. 11-47, jul. 1971.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5.ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12 ed. São Paulo: Papirus, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PRETI, Oreste. **Estudar a distância: uma aventura acadêmica**: licenciatura em pedagogia / Oreste Preti. - Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2009.

SILVA, F. A.; VIEIRA JUNIOR, N. C. **Manual para elaboração das ilustrações**: tabelas, gráficos e figuras. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2014.

VASCONCELLOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. 2. ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A MATERIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Claudia Maria Bezerra da Silva ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as políticas públicas brasileiras para a educação profissional e a materialidade no ensino médio integrado, numa discussão na perspectiva da escola unitária que concebe a formação humana em sua totalidade. Fundamentado no método dialético e com abordagem de natureza qualitativa, o campo de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/ *Campus* Recife. Para os procedimentos de pesquisa, foram realizadas a revisão da literatura e a análise documental. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários com professores e pedagogos. A análise e interpretação dos dados basearam-se nos princípios da análise de conteúdo. Conclui-se que as políticas públicas atuais do Brasil indicam a possibilidade de integração do ensino médio com a educação profissional numa perspectiva de formação humana integral do aluno. No entanto, os achados da pesquisa sugerem que coexistem entendimentos entre os sujeitos participantes que apontam para uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, o que denuncia uma compreensão parcial ou inexistente dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político do ensino médio integrado, indo de encontro à perspectiva da escola unitária. Cabe às instituições e aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reconhecer os princípios da formação humana integral do aluno que rege o ensino médio integrado para que o currículo e a prática estejam nessa direção.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação Profissional, Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira historicamente é caracterizada pela distinção entre os que pensavam daqueles que apenas executavam uma função, pautada na formação propedêutica para o nível superior destinada à elite dirigente e, para os menos favorecidos socioeconomicamente, uma formação voltada para mão de obra destinada a atender às necessidades do mercado. Esse caráter dual vem sendo amenizado por um movimento com alguns marcos regulatórios como o Decreto nº 5.154/2004, que indicou a perspectiva de integração entre o ensino médio e a educação profissional, e a Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) com a proposta de formar e

¹ Pedagoga na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, claudiambezerra@yahoo.com.br

qualificar cidadãos, estimulando o pensamento crítico e o desenvolvimento científico e tecnológico.

O ensino médio integrado (EMI), modalidade ofertada nos IF's que são instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), constitui a união do ensino médio e da formação profissional, articulando os conhecimentos com o entendimento de que as políticas assistencialistas ou de ajustamento às demandas do mercado tendem a ser ultrapassadas, dando abertura à autonomia e emancipação humana. Para tanto, propõe a integração de conteúdos a partir do pressuposto de que o saber estritamente técnico ou fragmentado perca espaço, numa concepção em que não se trata de juntar disciplinas e/ou cargas horárias, mas de ter uma organização curricular que relacione internamente os conhecimentos gerais e específicos, a cultura e o trabalho, o humanismo e a tecnologia. (RAMOS, 2010).

Pensar sobre a materialidade das políticas públicas para a educação profissional significa analisar em um determinado contexto a efetividade da ação do Estado com a sociedade civil. No entanto, a construção de uma formação que se comprometa com a vinculação de todas as esferas e dimensões da vida e sendo base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana passa necessariamente pela atuação na instituição dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que coloque em prática as políticas públicas e a concepção de formação no EMI. O desafio que temos é a legislação e a prática com o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade.

Diante do exposto, tomamos como objetivo geral: analisar as políticas públicas brasileiras para a educação profissional e a materialidade no ensino médio integrado, numa discussão na perspectiva da escola unitária que concebe a formação humana em sua totalidade. Para tanto, a construção teórica foi realizada por meio da revisão da literatura e análise de documentos e, como instrumento de pesquisa, utilizamos a aplicação de questionários com professores e pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)/*Campus* Recife.

Foram investigados documentos emitidos pelo Ministério da Educação sobre a educação profissional, os Planos Pedagógicos de Curso (PPC's) do EMI do IFPE/*Campus* Recife e as concepções dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre a formação do aluno no EMI. Como referencial para fundamentar as discussões, pautamos em estudiosos que se dedicam à investigação e produção teórica relacionada à formação que integra educação e trabalho, como: Ciavatta (2014), Saviani (2007), Gramsci (2001), entre outros.

Para melhor localizar o leitor, o artigo inicia com a metodologia e segue com os resultados e discussões, fazendo uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação profissional no Brasil, os documentos norteadores do EMI e a concepção para a integração do ensino médio à educação profissional, com análise dos PPC's e dos dados coletados. Por fim, estão as considerações finais.

METODOLOGIA

A fundamentação desta pesquisa foi pautada pelo método dialético e abordagem qualitativa, buscando na literatura, nos documentos e no material de investigação dos sujeitos construir uma relação dialógica que considerou os determinantes históricos, econômicos, políticos e culturais para subsidiar a reflexão sobre a formação no EMI. O propósito aqui não foi o de contabilizar quantidades como resultado, mas de interpretar as respostas dos sujeitos, contextualizando num processo de reflexão contínua.

A construção teórica foi realizada por meio de revisão da literatura e análise de documentos, o que propiciou novos conhecimentos e aprofundamento do objeto de estudo. A revisão da literatura permitiu o conhecimento a partir de enfoques e abordagens de diferentes autores, estabelecendo um diálogo reflexivo entre as teorias e o tema pesquisado, além de construir uma base teórica que fundamentou os dados coletados no campo. Em relação à análise de documentos, o levantamento do material ocorreu tendo como fontes os oficiais do Ministério da Educação relacionados à temática, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/1961, a LDB nº 9.394/1996 e o Decreto nº 5.154/2004, que puderam auxiliar na historicização e compreensão da política para educação profissional no Brasil. Também foram analisados os PPC's do IFPE/*Campus* Recife dos cursos do EMI em: Edificações (IFPE, 2013a), Eletrônica (IFPE, 2014a), Eletrotécnica (IFPE, 2014b), Mecânica (IFPE, 2014c), Química (IFPE, 2014d), Saneamento (IFPE, 2013b) e Segurança do Trabalho (IFPE, 2014e).

Os PPC's são instrumentos teórico-metodológicos que definem o perfil de conclusão, a metodologia, os conteúdos, as competências básicas, os saberes e os princípios norteadores dos cursos, orientando os docentes no planejamento da disciplina de modo a concretizar a política educacional da instituição. A opção por fazer essa análise se justifica por serem documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo os subsídios para o estudo sobre o EMI.

Sobre o local da pesquisa, o *Campus Recife* é o maior e mais antigo do IFPE, com origem que remonta ao ano de 1910. Atualmente, a Instituição conta com 18 cursos distribuídos em: técnico integrado (o mesmo que EMI), técnico subsequente, técnico proeja, superior tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação.

Participaram da coleta de dados que ocorreu por meio de questionário um quantitativo de 56 professores e 5 pedagogos. Para escolha dos sujeitos, o critério estabelecido com relação aos professores, foi o de lecionar nos cursos do EMI, englobando assim, os professores das disciplinas da formação geral e profissional. Já com os pedagogos, era necessário trabalhar acompanhando o processo de ensino-aprendizagem nos cursos do EMI.

Com relação à formação inicial dos participantes, os pedagogos eram formados em licenciatura em Pedagogia. Já os professores, 53,56% eram bacharéis, 28,57% eram licenciados, 16,07% tinham duas graduações (sendo duas licenciaturas ou uma licenciatura e um bacharelado) e 1,72% era tecnólogo.

A aplicação de questionários com os professores foi feita por meio do *Google Forms*, com *link* enviado por *e-mail* para os 286 docentes que atuavam no EMI. Desse número, recebemos o retorno de 56 questionários respondidos. Já com os pedagogos, o questionário foi entregue impresso e pessoalmente a todos os 5 profissionais, que preencheram e retornaram com as respostas. O instrumento coletou dados relacionados à formação dos sujeitos e à concepção, experiência e prática profissional no EMI.

A escolha do questionário como instrumento para coleta de dados se justifica pela possibilidade de obter informações de grande número de pessoas em um espaço de tempo curto, além da uniformidade quanto ao vocabulário e ordem das perguntas. Gil (2008) define o questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas com o propósito de obter várias informações como os conhecimentos, as crenças, os sentimentos, os valores, os interesses, as expectativas e o comportamento.

Com os dados coletados, a análise e interpretação procurou dar significado às respostas, vinculando aos objetivos propostos, a partir da categorização e análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), é um instrumento “(...) marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (BARDIN, 2016, p. 37). Nessa perspectiva, os dados foram agrupados através da utilização de uma frase, em que foi possível fazer emergir do texto uma unidade temática com base na referência da pesquisa, consistindo em um momento essencial e de reflexão crítica, para atribuir significado

às mensagens e compreender as diferentes circunstâncias que influenciaram os discursos.

Sobre o princípio ético, foram seguidas as Resoluções do Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016 no que trata da ética em pesquisa com seres humanos, apresentando a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com informações e compromisso em zelar pela privacidade e sigilo dos dados. Além disso, a pesquisa foi encaminhada à Plataforma Brasil, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade Frassinetti do Recife e teve anuência da direção geral do IFPE/*Campus* Recife para que a coleta de dados fosse realizada na Instituição. Posto isso, todos os dados aqui são apresentados de forma a garantir o anonimato dos sujeitos, sendo identificados da seguinte forma: os professores como P1, P2,... P56; já os pedagogos como C1, C2,... C5.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

As políticas públicas se caracterizam como a busca pela ação sistemática do Estado, conferindo-lhe visibilidade e materialidade e adquirindo abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma sociedade. Tomando a educação como exemplo, a escola e, sobretudo, a sala de aula são campos onde se dá concretude às definições das políticas e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias como projeto ou modelo educativo que se tenta colocar em ação. (AZEVEDO, 2004).

No seu processo, as políticas públicas recebem o reflexo dos conflitos de diversos interesses e são, de acordo com Azevedo (2004), definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória em que têm lugar, guardando estreita relação com as representações que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Isso pode ser percebido na história educacional do Brasil, que é marcada por políticas públicas, muitas vezes, com características filantrópicas, fragmentadas e descontínuas, que caracteriza uma dualidade que oferecia uma formação distinguindo os que pensavam daqueles que apenas executavam uma função. Foram medidas que se resumiram ao caráter economicista da educação, com uma visão que não conseguia avançar na perspectiva de uma escola unitária para todos e que superasse a divisão entre a formação para o trabalho manual e intelectual estabelecida pelo pensamento da sociedade em classes. Assim, as políticas públicas brasileiras são marcadas por concepções opostas sobre a formação básica e

profissional, bem como o papel que a educação deve desempenhar na formação do aluno.

Como exemplo, podemos nos reportar à década de 1940, quando foram instituídas as Leis Orgânicas que segmentaram a educação de acordo com os setores produtivos, separando os que deveriam ter a formação propedêutica para a universidade e os que seriam formados para exercer atividades estritamente ligadas à mão de obra. Na avaliação de Moura (2007), as Leis Orgânicas da Educação Nacional, entre elas a Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto nº 4.073/1942, a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto nº 8.530/1946 e o Decreto-lei 4.048/1942 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI, trouxeram oficialmente o caráter dualista da educação e a função reprodutora da estrutura social valorizada na época.

Com a primeira LDB nº 4.024/1961, existiu a possibilidade de acabar com a dualidade, mas na prática foi uma perspectiva que ficou apenas na legislação. Apesar de a lei envolver todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional do ensino, dando equivalência entre os cursos para que tanto os alunos provenientes do colegial quanto os do ensino técnico pudessem dar continuidade aos estudos no ensino superior (BRASIL, 1961), a exigência do acesso por meio de processo seletivo continuava ocorrendo em função de domínio de conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, válidos apenas para a formação ofertada à classe dirigente. Já nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho, deixando os alunos com uma formação pouco competitiva para conseguir ingressar na universidade.

Na década de 1980, houve um movimento social que caminhou em busca da educação como direito de todos, sem distinção socioeconômica. Saviani (2008) destaca o encaminhamento de ações que resultaram em políticas educacionais fundamentadas em princípios que pretendiam a emancipação dos sujeitos, como produções teóricas na área acadêmico-científica e experiências governamentais que despertaram o debate para a construção de projetos a partir dos interesses da classe trabalhadora. Esse foi um momento pela democratização da educação marcado pela participação da comunidade e com apoio de parlamentares, buscando assegurar uma escola justa e de qualidade para todos.

Mas apesar desse esforço ideológico, alguns anos depois, o Decreto nº 2.208/1997 colocou para o ensino médio legalmente um sentido puramente propedêutico, tendo em vista a oferta de cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente. Com isso, a dualidade tornou-se legalmente uma prescrição oficial, ao ponto de a educação profissional ser configurada como um subsistema do sistema público

de educação, voltado para a formação do trabalhador e sem a elevação do nível de escolaridade.

A necessidade de um ensino médio que pudesse possibilitar ao aluno a consolidação da formação unitária e politécnica ou *omnilateral*, centrada no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, foi apontada apenas anos mais tarde no Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, trazendo a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional. Posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004 ainda sofreu alterações importantes feitas por meio do Decreto nº 8.268/2014, que incluiu algumas premissas, entre elas a que indica que a educação profissional deverá observar a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, atribuindo uma formação mais humana e integral.

A formação integrada significa recuperar no contexto histórico e sob uma correlação de forças entre classes, uma concepção relacionada à luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira em defesa da democracia. Para isso, o EMI é constituído a partir de uma base unitária que respeita a diversidade da realidade social, oferecendo aos alunos a ampliação dos seus projetos futuros por meio da formação básica e profissional.

A possibilidade de aproximar a formação geral e qualificação profissional é colocada na atual legislação brasileira que traz na LDB nº 9.394/1996 no § 2º do Artigo 1º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, tendo como finalidade apresentada no Artigo 2º “(...) o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E ainda no Artigo 36 - A que “(...) o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” (BRASIL, 1996). Esses fragmentos permitem a reflexão sobre educação e trabalho como importantes quando se pensa num espaço de construção da emancipação humana.

Esses avanços nas políticas públicas que reconhecem a importância de proporcionar uma formação integral foram consolidados com a Lei nº 11.892/2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os IF's. Formados a partir das antigas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, os IF's têm como uma de suas finalidades:

Art. 6º Inciso I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase

no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008).

Verifica-se também, na Lei nº 11.892/2008, uma ênfase na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, quando determina no Artigo 8º que o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir um mínimo de 50% das vagas para atender a essa modalidade. (BRASIL, 2008). Isso demonstra valorização e reconhecimento da importância do EMI para conclusão dos estudos e para a formação de futuros profissionais.

A EPT ofertada nos IF's se integra às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996), sendo um meio de incentivo a que a escola esteja aberta ao diálogo com a comunidade e a vida social do aluno, oportunizando uma formação em sua totalidade. A escola assume, então, a tarefa de contextualizar as demandas da nova ordem econômica e social com as práticas pedagógicas exercidas, proporcionando conhecimento amplo e com base sólida, que estimule o aluno a compreender os princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna, impulsionando o desenvolvimento educacional e socioeconômico do país.

DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Estabelecido a partir do Decreto nº 5.154/2004, o EMI tem no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em 2007, uma referência que aborda seus princípios e fundamentos, subsidiando a implementação da política pública nas escolas. Como ideia geral, o documento aborda as concepções e as bases pedagógicas do EMI tendo como perspectiva a formação humana integral do aluno, compreendendo a integração entre os conhecimentos técnicos e científicos como elemento fundamental para a superação da dualidade “(...) estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta).” (BRASIL, 2007, p. 25).

Outro movimento importante foi a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução nº 06/2012. As diretrizes correspondem ao conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e instituições na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação do EMI e seus respectivos itinerários formativos. Entre os princípios norteadores, a resolução indica a relação e articulação entre a formação

desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a utilização de estratégias educacionais como a contextualização, a flexibilidade e a interdisciplinaridade para integração teoria/prática. (BRASIL, 2012a). Destaca-se, também, a orientação da organização por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados. (BRASIL, 2012a).

Essas são políticas públicas que fortalecem e orientam as ações no EMI, estritamente necessárias para a materialidade de uma modalidade que se constitui, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, com a finalidade de atender aos conhecimentos do ensino médio e à preparação para o trabalho em um mesmo currículo. A dupla função confere à escola a necessidade de ter clareza dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político do EMI para desenvolver um trabalho que garanta ao aluno a aquisição de saberes e competências necessários à cidadania e ao exercício profissional.

INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O EMI busca a garantia da integralidade da formação humana, contemplando o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade e a formação para o trabalho, em uma visão da integração das dimensões humanas e tecnológicas. Para tanto, desenvolve uma educação tecnológica, *omnilateral* ou politécnica (CIAVATTA, 2014; FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2017; SAVIANI, 2007), tendo como fundamentos estruturantes a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, com o entendimento de que a política de cunho assistencialista ou mesmo linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho tendem a ser ultrapassados, buscando recuperar no atual contexto uma escola unitária.

Cabe aqui destacar que os termos educação politécnica, tecnológica, *omnilateral* e escola unitária não se tratam de sinônimos, mas pertencem ao mesmo campo de ações educativas que são relacionadas a uma formação que tem como meta a luta pela superação histórica do dualismo estrutural da “(...) sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

É uma formação que valoriza a especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, concentrando-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas existentes, mediante a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho, apontando para o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno. (SAVIANI, 2007). Essa concepção é diferente de quando:

(...) a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p.161).

As contribuições sugerem que o EMI possa ser organizado de forma a permitir a apropriação significativa capaz de contextualizar o conhecimento disponibilizado para as situações do dia a dia, tendo em vista a íntima relação entre as informações escolares e a vida profissional, social e cultural. O ensino, nessa perspectiva, pode desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão da realidade em que vivem, explorando a possibilidade de trabalhar problemas que sejam complexos e reais.

A PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA

Ao pensar a relação entre trabalho e educação, Gramsci (2001) atribui ao processo por meio do qual o homem adquire as condições de humanização, circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência. O autor nomeia de escola unitária a possibilidade formativa que integra essa relação, tendo como objetivo:

(...) a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

A perspectiva da escola unitária tem o fundamento da formação politécnica, concebendo o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 2001) para a apropriação e a compreensão dos conhecimentos tecnológicos e intelectuais. Esse ideário busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, a partir da adoção de uma escola única, destinada a todos os alunos e que propiciasse "(...) uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o

desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Para Gramsci (2001), a escola unitária é desinteressada, criadora, ativa e busca articular a formação do sujeito para transformá-lo em “especialista + político”. Além disso, deve ser ofertada na esfera pública para que o Estado arque com todos os custos, tendo em vista que “(...) somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Em termos epistemológicos e pedagógicos, o ensino proposto na escola unitária deve integrar ciência, cultura, humanismo e tecnologia, sendo necessário que a prática dos professores seja cada vez mais afastada da mera transmissão de conteúdos e técnicas e tenha a intencionalidade de que, através da ação educativa, os indivíduos compreendem enquanto vivenciam e constroem a própria formação.

Assim, somente uma educação que valorize o trabalho nas suas dimensões técnica, científica e política pode estar comprometida com a formação plena, combatendo o pragmatismo utilitarista que legitima a privação sofrida nas sociedades fundadas na divisão das classes sociais e pela concepção do homem como força produtiva.

A escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos, com importante papel na construção de uma práxis transformadora e libertadora, difusora do saber e preparadora da plena existência humana, tendo condições de elaborar, junto aos menos favorecidos da sociedade, instrumentos necessários à conquista da cidadania.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O QUE DIZEM OS PLANOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO IFPE

Temos como pressuposto o ideário que busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, proporcionando ao aluno o acesso ao conhecimento científico e ao desenvolvimento da autonomia intelectual. Nesse sentido, a reflexão caminha com o objetivo de analisar nos PPC's como estão colocados os aspectos pertinentes à integração no EMI nos planos que norteiam o processo de ensino na Instituição.

Os PPC's do IFPE/*Campus* Recife (IFPE, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e) indicam uma articulação entre ensino médio e EPT sob a perspectiva de um currículo integrado que se constitui como pressuposto fundante dos cursos, pretendendo a superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional que dê um sentido unitário à formação. Para tanto, é indicado que o trabalho pedagógico possibilite aprender não apenas a teoria, mas também a prática dos princípios científicos, tendo

como base a politecnia (IFPE, 2013a, 2013b, 2014a), que seria o domínio dos fundamentos científicos, concentrando-se nas modalidades que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2007).

A organização do ensino médio norteado pela politecnia contempla o domínio dos princípios e da prática nas diversas atividades, mediante a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo, apontando para um desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, sendo diferente de quando:

(...) a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p.161).

As matrizes curriculares dos cursos analisados estão apresentadas com a proposta de “(...) considerar o trabalho como princípio educativo e formar trabalhadores capazes de atuar como cidadãos integralmente desenvolvidos em suas potencialidades.” (IFPE, 2013a, p. 30). Sob essa base, o trabalho como princípio educativo permite a apropriação e a compreensão dos conhecimentos tecnológicos e intelectuais (GRAMSCI, 2001), para que o aluno seja produtor de sua realidade e dela possa se apropriar e transformar, de modo que “(...) orienta uma educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação”. (RAMOS, 2017, p.26).

Essa concepção é de uma abordagem metodológica que prevê “(...) o planejamento das atividades de ensino efetivamente integradas, e não com duas formações distintas e meramente justapostas” (IFPE, 2014a, p.39), propondo o desafio de uma formação geral, na qual o aluno se aproprie do conhecimento, permitindo uma formação humana para a vida e não apenas para atender às relações de poder da classe capitalista. O aluno é, então, concebido como sujeito do processo da aprendizagem, participando do desenvolvimento de projetos, atividades científico-culturais e na condução das ações pedagógicas, de forma a favorecer a formação do cidadão crítico e apto a se posicionar nas questões relacionadas à sua área de atuação. (IFPE, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

Construir o currículo integrado na perspectiva aqui discutida significa organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem incluindo a parte profissional como uma realidade que precisa ser investigada e conhecida em suas múltiplas dimensões, apreendendo os conceitos como uma totalidade histórica e dialética. O processo exige, portanto:

(...) estratégias e momentos de pesquisa e aplicação de conceitos

em experiências, que preparem os alunos para o mundo do trabalho, numa abordagem sistemática da gestão da qualidade e produtividade, das questões éticas e ambientais, de sustentabilidade e viabilidade técnico-econômica, além de permanente atualização e investigação tecnológica. (IFPE, 2014b, p.14).

O que se pretende é uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, de forma a que o aluno consiga relacionar teoria-prática, saber e saber-fazer, sob um currículo que integra a formação humana no ensino médio e profissional. (IFPE, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

Inscribe-se, nos PPC's analisados, um caráter mais humano à formação do aluno, com base na integração de todas as dimensões da vida ao processo educativo, rompendo com a ideia da mera transmissão de técnicas. Tais pressupostos devem estar presentes nas práticas pedagógicas, requerendo que o docente estabeleça as relações dinâmicas e dialéticas, para integrar os conhecimentos gerais e específicos da formação, além de construir um EMI com compromisso social para a emancipação do homem.

CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A discussão caminha no sentido de analisar quais são as concepções dos participantes sobre o EMI e se estão ancoradas, de fato, na proposta da modalidade, qual seja a de unir o ensino médio e a formação profissional propondo a integração de conteúdos para construção de conhecimentos na busca da formação humana integral do aluno. Nessa perspectiva, após a análise e interpretação, os dados apontaram para as concepções da *formação para o mercado de trabalho*, *formação justaposta* e *formação integral*, nos levando a refletir que existem pensamentos equivocados sobre a modalidade que precisam ser revistos.

O EMI ofertante de uma *formação para o mercado de trabalho* surgiu apontando para a possibilidade de habilitar o aluno tecnicamente para exercer uma profissão, caracterizando o olhar para uma educação voltada meramente ao linear ajustamento às demandas de uma sociedade dual, que necessita de mão de obra qualificada para o aproveitamento imediato no mercado ao término do curso. Foram fragmentos como o do P27 que conceitua o EMI como o que “*Trata-se de um ensino médio profissionalizante capaz de fornecer ao mercado uma força de trabalho mais facilmente moldável às suas necessidades.*” E ainda: “*Uma boa opção para o aluno ter uma formação profissional e entrar no mercado de trabalho mais rápido.*” (P45), tendo em vista que se reduz a “*Uma formação qualificada para que o aluno exerça uma profissão.*” (P38).

A concepção de que o EMI tem como foco a parte técnica, pode limitar o trabalho do professor a apenas um dos aspectos da modalidade, moldando a formação profissional a uma preparação e ajustamento ao imediatismo das necessidades do mercado que, muitas vezes, centra na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas de maneira rotineira e burocrática. Coaduna com o histórico da educação no Brasil que ofertava uma educação para o trabalho manual ao cidadão de uma classe socioeconômica menos favorecida, indo de encontro aos esforços para uma educação integrada que pressupõe a superação da dualidade, oportunizando a todos o conhecimento que possibilite o acesso à cultura, à ciência, à tecnologia e ao trabalho.

Uma *formação justaposta* foi indicada nos dados, o que também remete à necessidade de fundamentação teórica mais embasada sobre o EMI, tendo em vista que a modalidade foi situada no senso comum do caráter da formação básica agrupada à profissional. Os fragmentos apontaram para a concepção de EMI como sendo “*De fundamental importância com o diferencial estratégico para quem busca terminar o ensino médio concomitante com um curso técnico*” (P9), “*Ensino médio e técnico-profissional concomitantes, com disciplinas das duas formações*” (P2) e ainda “*Disciplinas do núcleo comum simultâneas as do ensino técnico*” (P24). Ao observar a utilização dos termos concomitante e simultâneo, podemos dizer que o EMI foi sinalizado como duas formações que caminham lado a lado, mas sem nenhuma integração, ora assumindo o papel de um ensino propedêutico, que prepara os estudantes para aprovação na universidade; ora para um ensino profissionalizante, que pretende formar mão de obra para o mercado. Seria a percepção de que as disciplinas do núcleo comum e profissional estão juntas, mas a integração ainda não acontece, desvalorizando a formação germinada com o Decreto nº 5.154/2004.

Na verdade, o EMI tem como condição prévia que a educação básica dialogue com as mudanças técnico e científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2005), rompendo com as dicotomias existentes entre geral e específico, relacionadas à concepção dual da educação brasileira. Nesse sentido:

(...) sua identidade como última etapa da educação básica deve ser definida mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem - adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS, 2010, p. 48).

Numa modalidade em que não existe integração entre as formações e disciplinas, surge a possibilidade de práticas isoladas e descontextualizadas, meramente funcional e mecânica, em que ocorre a sobreposição do conhecimento e conseqüente fragmentação do saber, não atendendo ao interesse da formação humana integral do aluno.

O EMI abrange princípios que devem superar essa dualidade, desenvolvendo possibilidades formativas que contemplem as necessidades socioculturais e econômicas dos alunos. Nessa perspectiva, alguns fragmentos apontaram para a *formação integral*, denotando maior compreensão epistemológica da modalidade, como o que podemos visualizar em P46 que afirmou: “*O ensino médio integrado, como o próprio nome já diz, integra os diferentes conteúdos e saberes das diferentes áreas, auxiliando na construção do conhecimento pelo aluno de forma efetiva e sistematizada.*” E ainda: “*(...) formação numa perspectiva que une os saberes para a produção dos conhecimentos científicos, tecnológicos e cultural, preparando integralmente para a vida e para o mundo do trabalho.*” (C1); “*(...) é uma modalidade que busca da formação integral do aluno, considerando saberes relacionados à cultura, ao trabalho, à ciência e à tecnologia de forma integrada.*” (P51). Essas seriam concepções que demonstram recuperar a relação entre educação e trabalho como socialmente necessários, conferindo um maior significado ao exercício profissional e à cidadania dos alunos por possibilitar a compreensão das partes no seu todo.

Conforme Ciavatta (2005):

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

O EMI tem a concepção de formação que oportuniza ao aluno construir seu projeto de vida tendo o entendimento de que o homem produz sua condição humana pelo trabalho e, por meio dessa ação, transforma o mundo e a si próprio. O trabalho passa, então, a ser uma atividade importante para a vida em sociedade, retomando a escola como responsável por desenvolver em cada indivíduo a capacidade de pensar e de produzir. Coaduna com a proposta da escola unitária, que tem por objetivo romper com o caráter marcadamente hegemônico, garantindo formas mais plurais,

integradas, críticas e dinâmica. Uma formação humanista, reveladora da mais alta cultura e que favorece o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho técnico, comum a todos, no intuito de promover um equilíbrio entre formar no aluno a capacidade manual e intelectual. (GRAMSCI, 2001).

No entanto, a coexistência de entendimentos sobre o EMI encontrada na análise dos dados aponta para concepções que mantêm a dualidade de uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, denunciando uma compreensão parcial ou inexistente dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político da modalidade. Seria como se, ao compreender a proposta de EMI, os sujeitos utilizassem erroneamente como referência a concepção de composição curricular por justaposição do ensino médio com a habilitação profissional, causando preocupação sobre como está sendo encaminhada a ação dos participantes na Instituição.

O entendimento do conceito de EMI, sobretudo nas suas dimensões pedagógica e política, são importantes para repensar a educação na direção da concepção da escola unitária e seus desdobramentos, sendo uma possibilidade para não reproduzir uma formação propedêutica, puramente técnica ou que não tenha integração entre as áreas. A unidade entre a formação geral e para o trabalho, juntamente com a prática social, darão ao homem condições de formar-se na totalidade das suas faculdades, construindo uma sociedade justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação da dualidade estrutural histórica, garantindo a todos o direito à educação básica e à formação profissional, demonstra ser alcançada com um EMI apontado nas políticas públicas como capaz de educar cidadãos para compreender e atuar na realidade social em que vivem e no mundo do trabalho de forma ética e competente. É uma formação que tem a concepção de ser *omnilateral*, politécnica ou tecnológica e de escola unitária, contribuindo para a construção da justiça social sem segregação na formação educacional.

No entanto, os achados da pesquisa sugerem que coexistem entendimentos entre os sujeitos participantes que apontam para uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, o que denuncia uma compreensão parcial ou inexistente dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político do EMI, indo de encontro à perspectiva da escola unitária. Essas concepções corroboram com uma educação dual que ofertava uma formação para o trabalho manual a um segmento

menos favorecido economicamente e uma educação intelectual para o outro grupo. Desse modo, colocamos a necessidade da implementação de uma política de formação específica para os professores que atuam na modalidade, elaborada a partir de fundamentos teóricos e metodológicos que contemplem a relação trabalho/educação e a formação humana integral do aluno, para que o currículo e a prática estejam nessa direção.

O desafio continua sendo a proposta de uma escola de qualidade para todos, sem distinção de classe socioeconômica. Os esforços em garantir o EMI nas políticas públicas brasileiras e nas experiências em desenvolvimento nos IF's são valorizados, mas ainda há muito a ser feito no sentido de romper com a fragmentação na formação, garantindo, de fato, uma escola unitária.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base**, Brasília: dezembro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [1961]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 06, de 20 de Setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012.** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012b. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 31 jan. 2020.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 01-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/266>. Acesso em: 21 dez. 2019.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan-abr 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Edificações.** Recife: IFPE/*Campus* Recife, 2013a. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/edificacoes/projeto-pedagogico/ppc-edificacoes-integrado.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Eletrônica.** Recife: IFPE/*Campus* Recife, 2014a. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/electronica/projeto-pedagogico/ppc_eletronica_integrado.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Eletrotécnica.** Recife: IFPE/*Campus* Recife, 2014b. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/eletrotecnica/projeto-pedagogico/ppc-eletrotecnica-integrado-2014-versao-final.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Mecânica.** Recife: IFPE/*Campus* Recife, 2014c. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/mecanica/projeto-pedagogico/mecanica-curso-tecnico-integrado-plano-de-curso.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Química.** Recife: IFPE/*Campus* Recife, 2014d. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/quimica/projeto-pedagogico/ppc-quimica-integrado_2014-recife.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Saneamento.** Recife: IFPE/*Campus* Recife, 2013b. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/saneamento/projeto-pedagogico/ppc_saneamento_integrado.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. **Plano Pedagógico de Curso Técnico Integrado ao Médio em Segurança do Trabalho.** Recife: IFPE/*Campus* Recife, 2014e. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/campus/recife/cursos/tecnicos/integrados/seguranca-do-trabalho/projeto-pedagogico/projeto_pedagogico_seguranca_integrado_2014-1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, ano 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 21 dez. 2019.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios,**

tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 32, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PRÁTICA DOCENTE VIRTUALIZADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PANDEMIA

Breno de Abreu Lopes ¹
Sara Heline Rodrigues de Brito Silva ²
Lubelia Lima da Silva ³
Gilson Barbosa de Sousa ⁴

RESUMO

A pandemia do novo coronavírus trouxe desafios e transformações em diferentes esferas da organização social. Desta forma, no trabalho apresentamos alguns apontamentos e reflexões sobre a atuação do professor de Geografia do ensino médio público no contexto pandêmico do novo coronavírus em 2020. Para tanto, delimitamos nosso estudo aos professores da disciplina de Geografia que são vinculados à 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 6) de Sobral – Ceará. Assim, construímos este trabalho com base em um breve resgate bibliográfico sobre a pandemia no contexto educacional e trabalhamos com questionários aplicados de maneira virtualizada com uma amostra de dez professores dessa rede de ensino. Os resultados apontam que a pandemia veio reforçar muitos problemas aos quais vem se apresentando na educação básica tais como a dificuldade de acesso à escola e que também vem exigindo do professor de Geografia a adaptação de suas formas de ensinar, de planejar, de avaliar e de manter interações com a comunidade escolar.

Palavras-chave: Professor, Geografia, COVID-19.

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um momento de pandemia que vem interferindo em muitas instâncias sociais. Os desafios são múltiplos e as repercussões que o novo coronavírus vem causando ainda não são passíveis de mensuração. Por isso, estruturamos no trabalho uma exposição do como a pandemia tem interferindo na educação e nas práticas pedagógicas de professores de Geografia.

¹ Licenciado em Geografia (UVA). Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG-UVA), Sobral-CE, breno.abreu@hotmail.com;

² Licenciada em Geografia (UVA). Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG-UVA), Sobral-CE, saraheline@hotmail.com;

³ Licenciada em Geografia (UECE). Mestranda em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (MAG-UVA), Sobral-CE, lubelialima19@gmail.com;

⁴ Licenciado em Geografia (UFPI), Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/UVA. E-mail: gilson.s.b@hotmail.com;

A pandemia do novo coronavírus trouxe modificações como o uso exclusivo de recursos remotos e da consecução de aulas virtualizadas. Mesmo sabendo que a educação a distância e virtualizada vem sendo incrementada mesmo antes da pandemia, estamos passando por um momento a qual esses recursos e ferramentas apareceram com maior intensidade.

Dessa forma, nosso objetivo no trabalho é trazer alguns apontamentos sobre as práticas de professores de Geografia em relação as repercussões da pandemia da COVID-19. Tomamos como mote de reflexão a atuação dos professores de Geografia do Ensino Médio que atuam na rede da 6^a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 6) em Sobral - CE, vinculada à Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC).

METODOLOGIA

A pesquisa precede embasamento teórico e metodológico. Em vista disso, classificamos este trabalho como uma pesquisa de natureza exploratória com abordagem qualitativa. Gil (2002) afirma que trabalhos dessa natureza buscam sistematizar e suscitar problematizações sobre um determinado assunto ou contexto para se obter algumas explicações sobre algo.

Além desse delineamento, nos baseamos em alguns procedimentos metodológicos. Primeiro realizamos revisão bibliográfica e depois captamos informações qualitativas através da aplicação de questionários semiestruturado com uma amostra de dez professores de Geografia da rede de ensino através da ferramenta eletrônica *Google Forms*. O questionário ficou disponível para ser respondido durante o mês de junho de 2020. Ao longo do texto fazemos usos de algumas respostas aos quais conseguimos capturar com nosso instrumento de pesquisa e quando necessário, transcrevemos as respostas capturadas na forma de citações destacadas e as identificamos de maneira genérica tal como “Respondente” I, II, III, dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As bases do contexto pandêmico em 2020.

As primeiras manifestações do vírus foram notificadas a Organização Mundial de Saúde (OMS) em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020 essa situação havia se agravado pois as autoridades sanitárias chinesas notificaram para a OMS um surto de casos (ANTUNES NETO 2020). Os primeiros casos notificados no Brasil ocorreram em fevereiro. Em março de 2020 a OMS declarou estado de pandemia (uma denominação que tem conotação mundial) causada pela COVID-19 em razão dessa doença ter se disseminado por praticamente todos os pontos do globo.

O primeiro caso no Brasil foi levado a conhecimento das autoridades de saúde em fevereiro de 2020 devido às primeiras manifestações em São Paulo. A partir deste momento os números de casos confirmados, de vítimas fatais e de novos lugares acometidos foram crescendo, sinalizando a constância e espraiamento desse vírus por praticamente todos os estados do país. De fato, o novo coronavírus rompeu barreiras territoriais e limites geográficos.

No Brasil a disseminação do novo coronavírus foi se acentuado nas cidades, no campo, e nos diferentes estratos sociais. Merece registrarmos que o estado do Ceará na Região Nordeste, ao lado do Amazonas e Pará na Região Norte, São Paulo e Rio de Janeiro no Sudeste, e outros estados e regiões, lideraram em alguns momentos a escala dos estados com maiores números de infectados (SILVA e MUNIZ, 2020).

Aliado a constância da disseminação desse vírus entre os lugares, muitas outras áreas além da saúde foram acometidas pela pandemia. Talvez não consigamos conseguir citar todas as dimensões, como já frisamos, o processo ainda está em curso e dificulta muito analisá-lo na perspectiva presente e futura.

Para Pereira et al (2020) o distanciamento social é o único consenso nesse momento entre as autoridades de saúde para buscar conter a disseminação. Como esse vírus tem alto poder de transmissibilidade, foi necessário a adoção dessa estratégia para tentar mitigar a transmissão do mesmo e “achatar a curva” dos casos. Assim, por exemplo, o Brasil, o estado do Ceará e todos os seus municípios, ao verem a situação se agravar, adotaram medidas contundentes de distanciamento social. Em linhas gerais, este distanciamento diz respeito a suspensão ou diminuição das ações e atividades que são realizadas em coletividade, ou seja, aquelas que precisam de aglomeração de pessoas num determinado espaço para realização.

Desde março de 2020, gradativamente, todos os estados brasileiros vêm instituindo e renovando o distanciamento social, permitindo somente o funcionamento de “atividades essenciais”. Nas palavras de Silva e Muniz (2020), o distanciamento ou isolamento social é uma recomendação para que as pessoas fiquem em casa, visando a menor propagação da doença e impedindo o colapso das redes hospitalares. Esta prática deveria ser seguida, em tese, pelas pessoas, empresas, repartições públicas e privadas, dentre tantas outras, ficando livres para funcionarem somente atividades consideradas como “essenciais” obedecendo a protocolos de segurança sanitária.

As “atividades essenciais” no contexto pandêmico são aquelas que se relacionam diretamente com a venda de alimentos em supermercados ou pequenos comércios, atendimentos de saúde em hospitais públicos e privados e outros estabelecimentos dessa natureza, venda de medicamentos, de combustíveis, comercialização de produtos em lojas virtuais, dentre outros exemplos.

Desde então o funcionamento dos sistemas de ensino (públicos e particulares) e dos níveis de ensino (educação básica e superior) foi muito impactado. Todas as atividades escolares presenciais foram paralisadas desde março até o momento como uma via de contenção dos níveis de transmissão. Essa foi uma investida para que se “[...] evitasse a propagação do contágio, já que crianças e adolescentes, mesmo sem apresentar sintomas poderiam disseminar o vírus nas famílias impactando diretamente os mais vulneráveis [...]” (ALVES, 2020, p. 51).

Não queremos avaliar ou ajuizar sobre o distanciamento social, sobre suas potencialidades ou fragilidades. Mas dado o contexto sinalizado anteriormente, acreditamos que ser professor em tempos de pandemia tem sido um grande desafio (mais ainda) haja vista as novas estratégias de ensino utilizadas neste momento de crise. É sob essas condições que estruturamos a seção a seguir, de modo a vermos algumas considerações causadas pelo contexto pandêmico na área educacional e na atuação dos professores de geografia do Ensino Médio.

A pandemia e o contexto escolar

Lima et al. (2009) explica que o funcionamento das redes escolares deve zelar pela formação e aprendizagem dos alunos. Estes devem ser amparados por profissionais da educação com ações, estratégias pedagógicas e curriculares que deem suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, essas questões nos levam a acreditar que a educação é uma atividade que não pode ser de fato interrompida mesmo quando se vive

um momento de pandemia por um vírus de muita letalidade. Torna-se necessário pensar e instituir ações para “contornar” essa situação.

Sob essas condições o Ministério da Educação (MEC) lançou recomendações que serviram como os primeiros parâmetros para as redes de ensino e destacamos o que foi recomendado pela Portaria do MEC nº 343/2020 publicada em 18 de março de 2020, logo no início do agravamento dessa pandemia em nosso país. A mesma regulamenta a paralisação das aulas presenciais e autoriza as aulas digitais/remotas enquanto durar a situação do contexto pandêmico de 2020.

Considerando estes textos normativos da educação no Brasil e o contexto pandêmico já descritos no tópico primeiro, todas as etapas e níveis da Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) tiveram que paralisar suas atividades presenciais e começar a formular estratégias para realizarem aulas remotas. Destacamos um texto do decreto estadual do Ceará de nº 33.510 em 16 de março de 2020, que diz:

Art. 3º Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Ceará, por 15 (quinze) dias:

I - eventos, de qualquer natureza, que exijam prévio conhecimento do Poder Público, com público superior a 100 (cem) pessoas;

II - atividades coletivas em equipamentos públicos que possibilitem a aglomeração de pessoas, tais como shows, cinema e teatro, bibliotecas e centros culturais;

III - atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir de 17 de março. (CEARÁ, 2020a, p. 1)

Fica evidente que no Ceará quaisquer eventos ou atividades que demandem aglomerações se viram impossibilitadas de ocorrer presencialmente. Até o momento não houve nenhum outro decreto que promulgou a liberação de ambas atividades, mas somente outros decretos subsequentes renovando as medidas de flexibilização de algumas atividades sem “liberar” os níveis escolares.

Então, as redes de ensino do Ceará começaram a lançar suas orientações obedecendo principalmente aos decretos estaduais de nº 33.510 em 16 de março de 2020, o decreto nº 33.519 de 19 março de 2020 que intensificou as medidas para o enfrentamento contra a proliferação da COVID, o decreto de nº 33.530 de 28 de março de 2020, com diretrizes e resoluções para o enfrentamento ao coronavírus e ao mesmo tempo regulamentar as orientações educacionais.

Considerando essas prerrogativas, o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) lançou a resolução de nº 481 de 27 de março de 2020 na qual são apresentadas as regulamentações em relação ao momento de atividades escolares não presenciais no contexto pandêmico de 2020 e a abertura do cumprimento das atividades estudantis e pedagógicas em regime domiciliar. Assim, destacamos:

Art. 1º Dar orientações sobre o estabelecimento de regime especial de atividades escolares não presenciais para fins de cumprimento do calendário letivo do ano de 2020.

Parágrafo único – Entenda-se, nesse contexto, por atividades escolares não presenciais aquelas realizadas sem a presença de alunos e professores nas dependências escolares, no âmbito das instituições ou redes de ensino públicas e privadas da educação básica e ensino superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

Art. 2º O regime especial de atividades escolares não presenciais poderá ser estabelecido, a critério das instituições ou redes de ensino públicas e privadas da educação básica e ensino superior, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Ceará a partir de 19 de março de 2020, por período definido de acordo com as orientações das autoridades estaduais (CEARÁ, 2020b, p. 3).

Esse documento postulou que as redes de ensino estaduais e municipais do Ceará deveriam adotar as aulas remotas como estratégia para dar continuidade com as atividades escolares. É um fato que essas escolas tiveram de reinventar suas atividades educacionais, que seus educadores tiveram que adotar outras formas de ensinar e aprender geografia, que mudassem suas estratégias curriculares e de avaliação em vista disso e a proporem as atividades domiciliares.

Toda a paralisação das atividades presenciais se fez em pouquíssimo tempo e sem a possibilidade de nenhum tipo de planejamento prévio. Desde março às escolas da 6ª CREDE se viram “impedidas” de funcionar presencialmente, o que fez com que fossem levadas a repensar novas metodologias para tornar o contato entre educandos e educadores possível. Logo, foram instigados, para não dizer obrigados, a adotarem novos meios para a continuidade das atividades educacionais.

Atuação de professores de Geografia da 6ª CREDE.

Essas situações vão ao encontro com o que Diniz (2020) afirmou, pois para o mesmo a COVID-19 está sendo um catalisador de mudanças radicais no processo do trabalho de comerciantes, bancários, médicos e também na esfera dos profissionais da educação. Em vista das medidas de distanciamento social, as atividades presenciais

escolares foram diretamente impactadas pois tiveram que ser paralisadas. O que é entendível para zelar a segurança e a saúde dos alunos, professores e daqueles que compõem a comunidade escolar.

Como a educação e o processo de ensino-aprendizagem são pautados na interação, no diálogo, no contato entre professor e aluno (LIBÂNEO, 2006), as redes de ensino começaram a utilizar recursos remotos para viabilizar as interações educacionais por ser a única forma que viabilizou contato. Sem dúvidas, esse é um momento em que vemos o intenso uso da internet na educação, no cotidiano dos professores e alunos, nas formas de assistir aula, de avaliar, dentre outros aspectos.

Todos esses casos trouxeram as escolas da 6ª CREDE muitas adaptações. Sem dúvidas, o limiar de uma pandemia foi capaz de obrigar todos a “aceitarem” mudanças nos modos de ensinar, de aprender, de assistir, de planejar, de avaliar. É por isso que acreditamos que uma das principais repercussões da pandemia para os professores é justamente a adaptação, a necessidade de rever e virtualizar os modos de ensinar, de estabelecer novas relações com os alunos, dessa vez, de maneira virtual, remota.

Assim, muitas plataformas virtuais, softwares de computadores, aplicativos de celulares e outras ferramentas entraram num novo estágio dentro da educação diante a pandemia do novo coronavírus em 2020. Aplicativos da Google como o Classroom, Meet, Hangouts e outros como o Zoom, plataforma Moodle, Skype, transmissão e gravação de vídeo-aulas pelo Youtube e também por redes sociais como Facebook e Instagram, até o famoso e difundido aplicativo de mensagem WhatsApp passaram a se constituir como alternativas para os professores em sua atuação profissional. Neste contexto pandêmico essas ferramentas citadas anteriormente são os principais vínculos educacionais que podem ser usados pelos alunos e professores de Geografia.

Essas ferramentas e aplicativos tão usuais em nosso cotidiano vêm possibilitando em épocas de pandemia novas relações no trato educacional, nas relações entre professores e alunos, nas metodologias utilizadas pelos educadores para que possam dar prosseguimento das atividades curriculares, nas formas de avaliação, no trabalho dos professores, enfim, no contato que a educação necessita.

O fato da utilização desses atributos na educação, no primeiro momento, é positivo, pois contornam um pouco a impossibilidade dos alunos e professores estarem presencialmente em sala de aula. No entanto, se a educação remota e a distância têm se tornado uma constante como recurso de atender emergências devido a Covid-19, do outro, a existência de professores que não dominam tais recursos e alunos de estratos

sociais distintos que não tem acesso a rede de internet sinaliza alguns dos principais problemas e desafios para esse momento.

Deste modo, acreditamos que essa situação veio escancarar muitos de problemas antigos as quais quase sempre acompanharam a educação brasileira. Assim, como disseram Oliveira e Souza (2020):

[...] em função dessa pandemia, o direito à educação tem sido abruptamente privado dos estudantes em seus mais diversos níveis de ensino, pois assim como toda a sociedade, a efeito das políticas públicas de saúde adotadas no país, estão em período de distanciamento social, evitando qualquer tipo de aglomeração, como principal medida para reduzir o contágio pelo vírus (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 16).

Assim, acreditamos que ser professor de Geografia no contexto pandêmico requereu o manuseio de plataformas digitais que antes não eram tão usuais. Foi exigido muitas adaptações na forma como as instituições de ensino se organizam, nas metodologias de ensino utilizadas pelos professores, no repensar de novas estratégias para aprendizagem, no planejamento educacional, no tempo despendido para preparar aula, tempo para elaboração de materiais, de edição de vídeos, tempo para correção de atividades avaliativas, aumentando ainda mais a responsabilidade e os desafios impostos para os professores em sua atuação.

Assim, a primeira proposição que averiguamos foi a respeito das orientações dadas pela 6ª CREDE com relação ao contexto da pandemia. Os questionários nos revelaram que, de fato, os professores e professoras receberam orientações específicas sobre a paralisação das atividades presenciais primando pela continuidade das atividades escolares em regime domiciliar. No geral, identificamos também que as escolas foram instruídas a construir seus próprios planos de atividades domiciliares pensando nas condições que são dadas ao momento e com a realidade dos alunos. Isso pode ser percebido na fala de um dos professores de Geografia respondentes:

As primeiras orientações que foram repassadas foi quando a organização das aulas, cada escola devia se organizar de acordo com sua realidade, esse primeiro passo para organizar o horário das aulas, posteriormente foi repassado a questão da motivação tanto de professores como alunos, e preparar aulas leves e o mais dinâmicas possíveis (RESPONDENTE I).

Essa percepção nos remete também que as orientações não foram “únicas” ou mesmo “fechadas” no sentido de traçar um único caminho para enfrentamento dessa situação. Sabemos que a comunidade escolar a qual é atendida pelas escolas públicas são de diferentes estratos sociais e econômicos, o que não viabiliza a aplicabilidade de uma norma ou caminho único para este momento. Foram as escolas e os professores que ficaram responsabilizados de construir um plano de trabalho que pudesse levar em

consideração a gravidade do momento pesando na realidade de cada unidade escolar, dos alunos e disciplinas.

Então, as respostas nos apontaram muito sobre determinados aplicativos de mensagens e salas de vídeo, pois passaram a ser as principais formas para a promoção do contato entre a comunidade escolar. Como frisamos em outro momento do trabalho, essas ferramentas se mostram a princípio como positivas pois viabilizam essa interação. No entanto, isso pode enaltecer um problema em relação ao acesso dos alunos a rede de internet e aos recursos tecnológicos para mediar as atividades escolares. Para isso, discutimos com mais um dos professores respondentes:

No momento a solução foi as aulas por meio do whatsapp, Google meet, entre outras alternativas que os professores foram buscando, mas na realidade ainda existem muitos alunos que são desassistidos devido não ter acesso a tecnologia. Para estes alunos, foi entregue TDs com atividades no dia da entrega do vale alimentação (RESPONDENTE II).

Indagamos sobre quais os aplicativos e/ou programas que eram utilizados pelos professores para a realização das aulas e identificamos que os mais utilizados tem sido o Google Classroom, Google Meet, Whatsapp e YouTube. Os professores os utilizam tanto para darem suas aulas de suas próprias casas, para realizarem reuniões de planejamento de alinhamento pedagógico com o núcleo gestor. Alguns professores nos indicaram que utilizam mais de um desses programas para manter o contato com os alunos, seja para compartilhar conteúdos, acompanhar a realização das atividades, tirar dúvidas de alunos e responsáveis.

Aproveitando essa linha de indagação também averiguamos sobre a realização das atividades de planejamento e constatamos que ocorrem por reuniões online e coletivas para alinhamento por escola por áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens e Códigos) através do Google Meet. O planejamento individual de cada professor de Geografia é feito de fato em regime domiciliar, fazendo do “[...] espaço doméstico [...] o ateliê onde o habitante vai transformando todos os momentos da vida privada em trabalho em ação.” (CARLOS, 2020, p. 12).

Através dessa questão também buscamos compreender um pouco do tempo despendido para realização de toda a parte operacional e pedagógica (planejamento e “execução”) das aulas remotas. Ao analisarmos os dados identificamos que cerca de 70% acreditam que estão excedendo a carga horária de trabalho estipulada em seus contratos. Essa constatação encontra respaldo no que já afirmou Alves (2020). Para

essa autora, as atividades remotas transformaram e flexibilizaram as relações de trabalho. Isso nos indica que o tempo utilizado pelos professores para planejamento e execução das aulas nesse contexto pandêmico está excedendo um pouco ao que era na ocasião de “normalidade” e também demonstra que, cada vez mais, os professores são cobrados e exigidos cada vez mais dentro de suas práticas pedagógicas.

Além do planejamento de aulas e quais os programas utilizados para se ministrar as aulas de maneira remota, buscamos compreender também como ocorre a avaliação. As respostas obtidas nos apontam a três aspectos principais. Primeiro, que as ferramentas do pacote Google (Classroom e Forms sobretudo) são os principais veículos para aplicação de provas letivas e outras atividades avaliativas. No entanto, um fato que tem se revelado como constante é a utilização do próprio número de celular pessoal do professor para receber atividades respondidas e buscar manter um controle das mesmas. Todos os professores de nossa amostra nos indicaram que disponibilizaram seus próprios números através do aplicativo Whatsapp para recebimento de avaliações, interações entre aluno e professor e entre professor e pais.

Como visto, a implementação das estratégias de aulas remotas asseguradas pelos documentos normativos que citamos anteriormente certificam essa forma (remota) de ensinar e de aprender, no entanto, não conseguem assegurar de fato o acesso, a permanência dos alunos no ambiente de aula “virtual” e tampouco a garantia aprendizagem. Muitas respostas demonstram tom de preocupação em relação a esse problema, pois ainda há alunos que não são assistidos no momento das aulas por não terem acesso a tais recursos.

Assim, no que se refere a percepção dos professores e professoras com relação às orientações, vemos que os entrevistados acreditam que as orientações não correspondem de todo com à realidade social dos alunos, embora saibamos que essa maneira foi a única possível nesse momento para garantir o prosseguimento do ano letivo, nesse caso destacamos a seguinte narrativa de um dos entrevistados:

Em partes. Sabemos que é uma constante na escola pública é a vulnerabilidade social e econômica de alguns alunos. De início, as orientações para as aulas remotas foi uma tentativa de não prejudicar mais ainda o calendário letivo. Se, de um lado, trouxe esse aspecto positivo, do outro, "excluiu" alguns alunos que não tem acesso a internet ou aparelhos de celular ou computador (RESPONDENTE III).

Também questionamos a respeito da habilidade dos professores em utilizar tais recursos tecnológicos para que os docentes de Geografia pudessem ministrar as aulas virtuais e nos deparamos com um percentual de 60% de professores que acreditam que

essas orientações dadas pela 6ª CREDE não consideraram os diferentes níveis dos professores para operacionalizar esses recursos. Confirmando isso, utilizamos mais uma das narrativas capturadas:

Talvez não, mas quem estaria ou está preparado pra (sic) viver uma pandemia, todos nós fomos pegos de surpresa, inclusive eles e mais uma vez a orientação que foi repassada na minha escola é tentar não prejudicar nenhum discente (RESPONDENTE IV).

Então, vemos que não houve como “preparar” ou construir estratégias mais específicas para os professores nesse momento. Embora hoje essa rede de ensino considerada já esteja apostando em formações também online para instrumentalizar os professores com essas ferramentas digitais.

Esses pontos nos fizeram investigar sobre as principais dificuldades vivenciadas pelo professor de Geografia no momento em que estão ministrando as aulas remotas e as respostas foram plurais. Em vista disso, organizamos no quadro a seguir algumas dessas respostas obtidas com esse questionamento que nos revelam uma diversificação de pontos importantes:

Quadro 01 – Dificuldades vivenciadas pelos professores de Geografia ministrando aulas remotas.

RESPONDENTE I	A parte prática;
RESPONDENTE II	Os equipamentos e a conexão;
RESPONDENTE III	Pois por exemplo as aulas de geografia física precisam de contato, de exemplo de aulas de campo e as aulas de humana precisamos de contato de discussão;
RESPONDENTE IV	A falta de interesse de alguns alunos para continuar estudando mesmo a distância e a falta do contato da sala de aula;
RESPONDENTE V	A falta de habilidade dos estudantes em compreender com as novas tecnologias;
RESPONDENTE VI	A maior dificuldade, nesse caso de um modo geral, é atingir a todos, pois a vezes percebemos um número muito reduzido de alunos nas webaulas;
RESPONDENTE VII	Acredito que seja o diálogo, o debate, a discussão que é tão fundamental no processo de ensino-aprendizagem porque mesmo existindo de forma remota não acontece da mesma forma que presencialmente;
RESPONDENTE VIII	Habilidade do aluno com a tecnologia;
RESPONDENTE IX	Acredito que são vários os desafios. Desafios que vão desde problemas de ordem técnica como a qualidade da internet, dos aparelhos que usamos para isso (câmera, microfone, edições de vídeos). E também desafios de ordem pedagógica. É extremamente complicado chamar a atenção dos alunos no momento das aulas, o desinteresse dos alunos, a falta de apoio das famílias, a avaliação, enfim. As vezes a sensação é que não estamos conseguindo promover o processo de ensino-aprendizagem;

RESPONDENTE X	Acho que a falta de habilidade com recursos tecnológicos, mas que aos poucos vamos aprendendo.
----------------------	--

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Os problemas de ordem técnica talvez sejam aqueles ligados aos meios utilizados nesse contexto pandêmico. E concernente aos problemas técnicos, identificamos que a dificuldade com acesso a rede de internet, dos equipamentos que falham, problema do acesso que é um dos entraves mais recorrentes tanto de professores como de alunos para ver vídeos, responder questionários, filmar ou editar vídeos, dentre outros aspectos. Da mesma forma que também há a presença de muitos problemas de ordem pedagógica vivenciadas pelos professores. Um desses primeiros problemas seria a dificuldade “transmitir” o conhecimento diante a redução do tempo de aula, diante da dificuldade de os alunos acompanharem o ritmo da aula, da falta de apoio de alguns familiares, da desatenção que é constante nas aulas remotas.

Ainda por cima, é importante que destaquemos algumas particularidades e desafios em relação a atuação do próprio professor de Geografia. Um dos respondentes aponta ao fato da impossibilidade em relação às aulas de “geografia física” a realizarem trabalhos e aulas de campo, do mesmo modo que também nos foi apontado sobre os problemas para as discussões nos momentos de aulas atreladas a conteúdos de “geografia humana”. E isso é estritamente impossibilitado nesse momento em vista do isolamento social explicado anteriormente e da debilidade aos quais as aulas remotas infelizmente vem apresentando.

Aproveitando essa perspectiva, decidimos averiguar quais os conteúdos geográficos específicos que eram “repassados” com mais ou menos dificuldades. E, desta forma, seis dos professores respondentes sinalizam a Cartografia como um dos conteúdos mais “difíceis” de ser explicados. Questões e temas relacionados a Geologia e ao relevo também foram apontados como mais “complicados” para se trabalhar através de aulas remotas em vista de precisar de estratégias práticas como trabalho de campo. De acordo com nossos questionários, os conteúdos mais “fáceis” de se trabalhar neste momento são, por exemplo, assuntos relacionados ao Meio Ambiente, Ecologia, Consumo Consciente por precisarem de leituras e debates sobre o tema.

Desta forma, vemos que os conteúdos geográficos mais “fáceis”, ou menos complicados de se trabalhar nesse contexto pandêmico, são aqueles mais ligados a aspectos que podem ser trabalhados de maneira mais “teórica”, se é que podemos dizer

assim. E os mais difíceis para se ensinar e aprender nesse momento são ligados, salvo as proporções e os casos específicos, principalmente a Geografia Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos relatos dos professores de Geografia podemos concluir que há pontos em comum nas percepções de alguns docentes para a realização do trabalho pedagógico no contexto pandêmico da COVID-19. Esses pontos são, por exemplo, as orientações disponibilizadas pelos órgãos competentes que não tiveram condições de serem “pensadas” previamente, pela necessidade da rede de ensino e das escolas para elaboração de propostas e planos de trabalho próprios considerando a realidade dos alunos, da reestruturação de metodologias utilizadas e nas formas de avaliação nesse novo momento aos quais as escolas devem considerar as particularidades de sua comunidade escolar para atender o direito de aprendizagem.

Acreditamos que o contexto pandêmico de 2020 veio reforçar muitos problemas históricos e sociais que vem acompanhando a educação brasileira. Desde a equidade ao acesso, aos recursos que não são de todos viáveis, a superlotação da carga horária do professor, a realidade de desinteresse de alguns estudantes. Da mesma forma que ainda persistem alguns problemas relacionados a assimilação de conteúdo específicos da Geografia como Cartografia e formas de relevo, por exemplo. Precisamos considerar que a interação do aluno com o professor em sala de aula ainda compreende como a maneira ideal para construirmos o processo de ensino-aprendizagem.

Enfim, as aulas remotas nas aulas de Geografia estão longe de serem a forma ideal para que possamos construir reflexões e conhecimento com essa ciência que analisa o que está no espaço. No entanto, é a forma mais “viável” nesse momento. Por fim, além de ser um registro, este trabalho poderá ser utilizado como um instrumento de reflexão que poderá suscitar novos debates, novas problematizações, outras perspectivas frente ao contexto educacional e a educação geográfica em tempos pandêmicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Glória da Anunciação. O Dia em que a Terra parou. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, *et. al.* **COVID-19 e a crise urbana**. São Paulo: FFLHC/USP, 2020, p. 50-56.

ANTUNES NETO, Joaquim M. F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? **Revista Prospectos**, vol. 2, n.1, p. 28-38, ago/fev, 2020.

BRASIL, Diário Oficial da União. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020 (DOU nº 53, 18 de março de 2020, seção 1, p. 39). Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em jun. 2020.

CARDOSO, Phillipe Valente et al. A importância da análise espacial para tomada de decisão: um olhar sobre a pandemia de COVID-19. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 125-137, maio de 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A “revolução” no cotidiano invadido pela pandemia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri, *et. al.* **COVID-19 e a crise urbana**. São Paulo: FFLHC/USP, 2020, p. 10-17.

CEARÁ, Diário Oficial do Estado. Decreto nº 33.510 de 16 de março de 2020a. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em jun.2020.

CEARÁ, Conselho Estadual de Educação do Ceará. Resolução CEE nº 481 de 27 de março de 2020b, disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e8747a4dc9c6.pdf>. Acesso em jun. de 2020.

DINIZ, Nelson. Reestruturação do trabalho docente e desigualdades educacionais em tempos de crise sanitária, econômica e civilizatória. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 138-144, maio de 2020.

FARIAS, Heitor Soares de. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. **Espaço e Economia** [Online], ano 9, n. 17, p. 1-11. 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/11357>. Acesso em jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Cláudia R.; CABRAL, Vera Lúcia M.; GASPARINO, Elisandra. Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: o Ensino Médio no Contexto da LDB, PNE e PDE. Anais do IX Encontro Nacional de Educação – EDUCERE, Paraná, PUC. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3052_1914.pdf. Acesso em jun. de 2020.

OLIVEIRA, Hudson do Vale de; SOUZA, Francirene Sales de. Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). **Revista Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, vol. 2, n. 5, p. 15-24, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro Cortez. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed., São Paulo, Cortez, 2006, p. 53-79.

SILVA, José Borzacchiello da; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. Pandemia do Coronavírus no Brasil: Impactos no Território Cearense. **Revista Espaço e Economia** [Online], nº17, 2020. Disponível em: <https://journals.openedition.org/espacoeconomia/10501>. Acesso em jun. de 2020.

PRÁTICA ESCOLAR: REENVENTANDO OS ESPAÇOS COM USO DE PNEUS NA ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM CAETANO DA SILVA, OIAPOQUE/AP

Najara Oliveira de Souza ¹
Adenilda Ribeiro de Moura ²

RESUMO

A preocupação em relacionar o meio ambiente com a vida do aluno no âmbito escolar vem sendo discutido desde a década de 60. A pesquisa objetiva-se a promover a reutilização de pneus para fins educativos visando à sensibilização ambiental nos estudantes. O estudo ocorreu na Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, Oiapoque/AP com 32 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa partiu de um enfoque qualitativo e dividido em três etapas. Sobre a visualização de jardins com pneus 87% disseram que já viram e 13% disseram que não. Ainda indagando os estudantes sobre o olhar no uso de pneus em jardins, 78% disseram que faria um jardim enquanto 22% disseram que não faria. Quanto à problemática ambiental, 81% dos entrevistados responderam que esse resíduo polui o ambiente, principalmente quando são lançados no lixão, 13% acham normal o descarte desse resíduo e 6% não opinaram. A respeito dos danos causados pelos pneus quando lançados no ambiente a alternativas c e d chamou mais atenção, 28 disseram que sim e 04 disseram que os pneus lançados ao ambiente não causam ocupação de espaços. Essa visão pode justificar a alternativa (d) sobre a difícil deterioração de pneus e seus derivados no ambiente, por eles não saberem a durabilidade que um pneu. Um ponto relevante nas imagens produzidas por eles foram: à habilidade dos participantes em descrever o espaço escolar como realmente ficou após o plantio. Portanto, o trabalho promoveu valores, habilidades, reflexão, sentimentos e compartilhou conhecimentos sobre as questões ambientais.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Jardim escolar, Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental vem sendo abordado no contexto social e escolar de forma ampla e interdisciplinar, na qual aborda a natureza de modo geral e os indivíduos que a compõem, com temas geradores que consolide os cuidados com a preservação do ambiente para a melhoria de vida, provinda de atitudes do ser humano. Nesse contexto, a escola é um local de grande relevância para ser discutidas as questões relacionadas a

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, nanaunifap@outlook.com

² Professora Orientadora: Mestre em Ciências Florestais, Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, adenildamoura@gmail.com;

educação ambiental, concomitante com a sensibilização dos alunos e comunidade escolar das consequências ambientais oriundas de suas ações (BENETATI, 2014).

Foram as ações consumistas da população que provocou os ambientalistas e sociedade a olhar com preocupação essas ações e discutir o meio ambiente no âmbito escolar desde a década de 60. Isso porque o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar a expressão “Educação Ambiental” (EA) visando a sensibilização dos setores que por ventura iriam intensificar essa temática, tais como: universidades, Escolas, Instituições Governamentais e não governamentais, para sanar as questões de impactos ambientais (ARAÚJO, et. al. 2012).

Com isso, a escola de forma interdisciplinar passou a motivar os alunos, por intermédio da aprendizagem, desenvolvendo o senso crítico no contexto “Educação Ambiental” trabalhando e valorizando o espaço local. Ações como essa só ocorre com as práticas, onde cada indivíduo sintá-se responsável em fazer algo para transformar seu próprio ambiente.

Para a realização de um trabalho voltado a sensibilização ambiental é necessária organização, compromisso e disponibilidade de todos os envolvidos no processo educacional. Visto que a escola tem fundamental importância para a comunidade, no qual está inserida, contribuindo para o fortalecimento da aprendizagem dos alunos que compõem o contexto escolar, e pela credibilidade que as famílias depositam no ensino oferecido por esta instituição. Assim é a escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, localizada no município do Oiapoque, Estado do Amapá, com uma grande área construída e poucos espaços ociosos. É nessa área ociosa que se busca alternativa para preenche-las interdisciplinarmente, mantendo o entusiasmo dos alunos, criando uma relação entre o que se ensina e o que se aprende. Segundo Saft et. al. (2011), os espaços ociosos da área escolar são vistos como um recurso educacional que pode alcançar diferentes percepções, permitindo que o aprendizado seja mais claro e real, fazendo assim um exercício interdisciplinar na escola.

Para Goulart et al., (2011) o papel da escola é proporcionar um ambiente interdisciplinar de acordo com as necessidades e especificidades de cada aluno, desde que favoreça o aprendizado em consonância com as demais áreas de ensino na escola, dentro de suas responsabilidades e atitudes de proteção em melhoria de seu ambiente. Sendo assim, é fundamental que a escola promova espaços interativos partindo das premissas que os estudantes são os primeiros autores a vislumbrar esses espaços.

Esses espaços vislumbrados pelos alunos passam a ser criado para promover a interação entre todos os seus elementos, promovendo autonomia do próprio educando e a construção de conhecimentos de distintas áreas do saber, na busca de informações significativas para compreensão, representação e resolução de uma situação-problema.

Dessa forma, trata-se de uma nova cultura do aprendizado, que deve tornar as instituições de ensino capazes de atender às demandas da sociedade, bem como criar espaço para que professores e alunos tenham autonomia para desenvolver o processo de aprendizagem de forma cooperativa, aprimorando a capacidade de trabalhar em equipe e a habilidade de aprender a aprender de forma sustentável.

O fazer sustentável, pode-se usar como foco, o pneu, que apesar de ser muito útil para a sociedade está em decorrência da produção e do consumo excessivo, que na maioria das vezes são depositados ao ar livre ou em locais onde não é permitida a sua deposição, provocando sérios problemas ambientais (SANTOS, 2017).

Vale ressaltar que a reutilização dos pneus é benéfica e de suma importância para a conservação ambiental, pois por ser resíduo sólido de difícil decomposição, ao invés de ser descartado inadequadamente, serve para muitos usos, entre eles: suporte de plantas ornamentais. O uso de pneus na construção de jardim nos espaços ociosos da escola é uma das alternativas de suma importância a ser abordada no estabelecimento de ensino, podendo contribuir interdisciplinarmente com as mais diversas áreas na educação (DALBEM et. al., 2011). Dando ênfase ao reuso de pneus nas escolas e contextualizando-o na educação ambiental integra duas ações importantíssimas para o educando que é a conscientização e sensibilização do uso desse produto no ambiente.

Fazendo uso da sensibilização ambiental, o uso de pneus para confecção de jardins é uma alternativa para ocupação de espaços. Com isso, o jardim com o uso de pneu é um tema que pode ser feito na escola ou em qualquer lugar, proporcionando um ambiente natural. Desse modo, acreditasse na mudança de percepção do aluno, quando participa de uma ação sensibilizadora da Educação Ambiental na escola (BENETATI, 2014).

Esta pesquisa destina-se a desenvolver nos alunos, o senso crítico sobre o meio em que vive e convive com outros indivíduos. Isso ocorre, por meio de práticas sustentáveis no âmbito escolar, com iniciativas sustentáveis, que promova um equilíbrio entre o indivíduo que aprende e o que ensina a forma correta do uso e reuso de produtos que poderia comprometer as gerações futuras (ARAÚJO et. al., 2012). Portanto, é de suma importância a interação da escola com os estudantes no que tange as questões ambientais, principalmente em relação ao consumo

racional, seja qual for o produto, afinal a responsabilidade é individual, mas a preservação do meio ambiente é dever de todos (MIGUEIS, 2014).

Pois, a participação dos alunos são fatores fundamentais na construção da identidade dos mesmos como colaboradores no cuidado com o meio ambiente, visto que existem produtos que podem ser usados na confecção de outros produtos tais como os pneus, com ênfase no pensar futuro, sobre a durabilidade dos pneus quando jogados no ambiente e o que poderia ser proporcionado para melhorar a qualidade de vida dos estudantes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, localizada no município do Oiapoque no Estado do Amapá. Após contemplar as questões pedagógicas voltadas para o público alvo (32 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental), objetivando conscientizar os estudantes sobre os problemas gerados pelo acúmulo de pneus, bem como utilizar-se desses materiais em atividade de jardinagem, dando assim, um destino útil a ele (BENETATI, 2014).

Tipo de pesquisa

A abordagem da pesquisa partiu de um enfoque qualitativo. Para esse método qualitativo busca compreender e analisar de forma subjetiva as ações humanas descrevendo a complexidade do comportamento dos estudantes da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, quando olhavam os espaços ociosos da escola antes do reuso de pneus na construção do Jardim (LAKATOS, 2011; AUGUSTO et. al. 2014). Em relação à pesquisa quantitativa, buscou-se uma conversar como ferramenta de estudo, gerando alternativas que pudesse elaborar a teoria dos dados de forma contextualizada (LAKATOS, 2011).

Instrumento de coleta de dados

Colaborando com a pesquisa científica foram feitos levantamentos bibliográficos: artigos, livros, revistas, periódicos e teses. Para atingir o objetivo proposto a pesquisa, foi dividida em 3 (três) etapas.

Primeira Etapa, foi traçar um diálogo com os estudantes do 8º ano sobre a importância de áreas verdes na escola, dentro da abordagem do ensino de ciências, de tal forma que promovesse uma sensibilização sobre a temática do reuso de pneus no ambiente escolar. Nessa primeira etapa foi solicitado aos estudantes que respondesse 5 perguntas objetivas sobre o seu conhecimento do reuso de pneus, em seguida foram solicitados que os mesmos registrassem em forma de figura como a aérea externa da escola se encontrava.

Segunda etapa, ocorreu com o desenvolvimento de uma oficina envolvendo alunos e professor na preparação das atividades da limpeza do local e construção do Jardim. Para a construção do jardim foram utilizados: 6 pneus; 6 latas de tintas óleo; 1 solvente; 2 pinceis; luvas; máscaras; papelão; baldes, pá de jardinagem; terra preta e regador. Em relação às espécies de plantas foram selecionadas: planta da Família *Commelinaceae* da espécie *Tradescantia Spathacea Sw.* (Abacaxi-roxo); planta da Família *Davalliaceae* da espécie *Nephrolepis pectinata Willd.* (Samambaia-Paulista); planta da Família *Lamiaceae* da espécie *Solenostemon Scutellarioides L.* (Coléus); planta da Família *Apocynaceae* da espécie *Plumeria pudica L.* (Jasmin do Caribe) e planta da Família *Acanthaceae* da espécie *Asystasia Gangetica L.* (Violeta Chinês).

Terceira etapa, ocorreu a finalização da oficina com a apresentação do registro de figuras feitas pelos estudantes, juntamente com os comentários sobre a vivência da prática educativa aplicada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiro foi analisado o questionário prévio feito aos estudantes sobre o seu conhecimento a respeito do uso de pneus e suas utilidades. Esse momento de perguntas foi interessante, pois mais de 50% dos entrevistados expressaram saber sobre o uso e reuso de pneus trazendo consigo a problemática ambiental pelo descarte dos pneus no ambiente. Dessa forma, ao perguntar aos estudantes sobre o uso de pneus em jardins conforme a Fig. 01 percebeu-se que 87% dos estudantes disseram já ter visualizado jardins construídos com pneus e 13% afirmaram não ter visto.

1. Vocês já viram jardins com o uso de pneus?

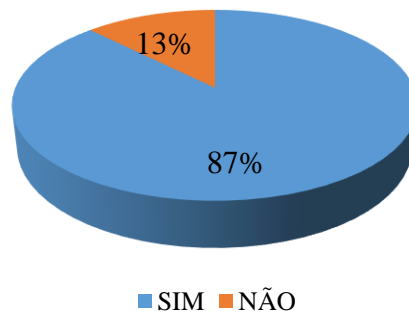


Fig. 01. Pneus na utilização de jardins Fonte: Elaborada pela autora (2019).

E salutar que essa visualização pela maioria dos entrevistados, remete as questões ambientais, visto que antes, os pneus eram descartados em lugares inapropriados, como quintais, ruas, bueiros entre outros, causando assim problemas ambientais, sem aquele olhar da possibilidade da reciclagem desse produto. Dessa forma, os estudantes acabaram percebendo a importância do reuso desses produtos em jardins alternativos. Esses dados colaboram com os resultados de Oliveira e Castro (2007) quando estudando a destinação e a reciclagem de pneus inservíveis no Brasil, verificou que, dos entrevistados, 60% não tinham noção sobre o destino dado aos pneus usados. Os 40% que responderam saber, acreditavam que a reciclagem era, de fato, o destino final adequado aos pneus usados.

Ainda indagando os estudantes sobre o olhar no uso de pneus em jardins, 78% disseram que fariam um jardim em sua casa com pneus usados e 22% disseram que não fariam o jardim (Fig. 02). Esses dados remetem a importância da sensibilização dos estudantes quanto ao reuso de pneus, que pode estar ocorrendo devido à constante divulgação das mídias sobre o grande acúmulo de resíduos sólidos no ambiente, bem como seus impactos.

2. Vocês fariam um jardim com o uso de pneus em casa?

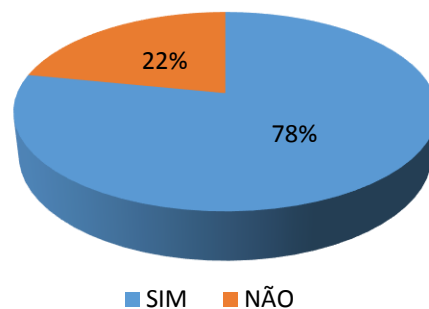


Fig. 02. Jardins com o uso de pneus. Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Segundo Cribb (2010) trabalhando com horta escolar propuseram apresentar os benefícios que esse tipo de atividade escolar pode contribuir para o aprendizado interdisciplinar das crianças com as mais diversas nas áreas das ciências, principalmente quanto falam da importância dos vegetais, na área da química quanto foi abordado os aditivos químicos nos vegetais e a vida útil dos pneus utilizados por eles. Sendo assim, o reuso de pneus pode ser também um fator preponderante no incentivo, não só de hortas escolares, mas também de outras formas artísticas esculturais que podem ser representadas por pneus que provoquem impacto no paisagismo escolar. Dessa forma, a escola deve se fazer presente intensificando o estudo a EA, promovendo aos estudantes alternativas de pensamento crítico em relação ao seu papel como cidadão protetor do ambiente.

Ainda considerando a importância da conscientização dos estudantes com a problemática ambiental do descarte dos pneus em ambientes abertos, foi perguntado o que eles acham sobre o descarte desse resíduo no lixão de Oiapoque, conforme a Fig. 03, 81% dos entrevistados responderam que esse resíduo polui o ambiente, principalmente quando são lançados no lixão ao ar livre no município do Oiapoque, 13% acham normal o descarte desse resíduo no lixão e 6% não opinaram. Esses dados mostram um percentual positivo de consciência ambiental dos estudantes em relação ao descarte inadequado dos pneus no lixão do município. Visto que, foi discutido em sala de aula a importância da conscientização ambiental na vida cotidiana do aluno.

3. O que você acha sobre o descarte de pneus no lixão de Oiapoque?

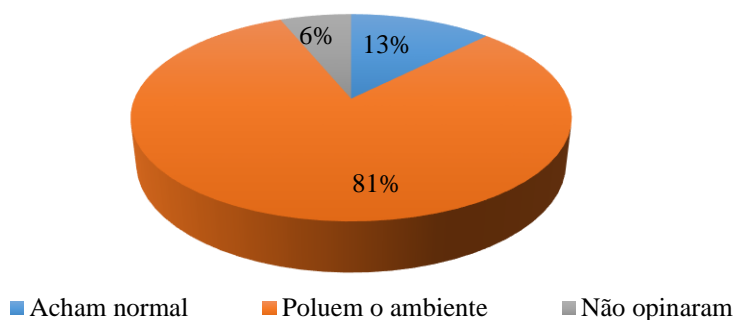


Fig. 03. Descarte de pneus em lixão. Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Faz necessário considerar que os 13% dos estudantes que acharam normal o descarte de pneus pode estar relacionado à falta de informação. Segundo Morrin (2004),

promover atividades de permitam o reaproveitamento de pneus contribui para a conscientização ambiental, no que lhe concerne a EA de tal forma que essas atividades tornem uma prática contínua no currículo escolar, possibilitando o desparte dos alunos, através de uma metodologia transformadora de conhecimentos.

Em relação ao conhecimento de forma generalizada sobre o olhar dos estudantes diante das mais diversas formas de uso de pneus, apenas 2 informaram não ter visto pneus em forma de vasos de plantas e canteiros, mas 30 disseram ter visto, ou seja, os pneus em forma de vaso de planta e canteiro são mais comuns para os estudantes conforme a Fig. 04. Segunda opção mais vista pelos estudantes foi mesa e cadeira, na qual 20 alunos disseram ter visto em forma de artesanato e 12 estudantes disseram não conhecer esse tipo de reuso. Posteriormente, o sofá ficou na terceira opção em visualização do reuso dos pneus com 18 estudantes afirmando que viram e 14 informando que nunca viram um sofá feito com pneus.

4. Vocês já viram o uso de pneus em uma dessas formas?

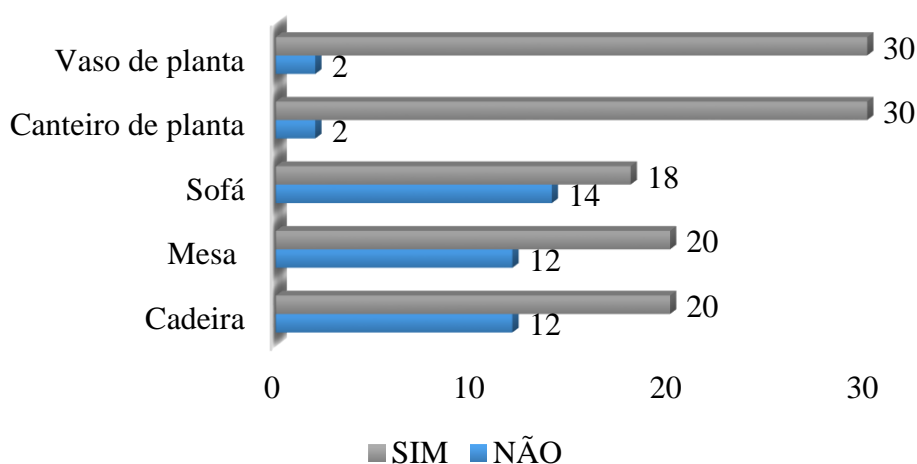


Fig. 04. Formas de uso de pneus. Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Esses dados sobre as mais diversas formas de reuso de pneus envolve uma postura educacional educativa que venha nortear a sensibilização ambiental do educando no que diz respeito ao conhecimento da problemática ambiental caso não seja reutilizado esses produtos na natureza (NOHANA, et. al., 2006).

Conforme foi avançando o diálogo com os estudantes sobre o descarte dos pneus e seus danos ao ambiente, os estudantes interagiam mais uns com os outros colegas em sala, surgindo então um diálogo sobre as causas e consequências de resíduos sólidos, especificamente o pneu entre eles. Desse diálogo a questão em foco era “os pneus quando

jogados em ambientes, pode causar quais danos?” Conforme o Quadro 01. Dos 32 estudantes entrevistados a respeito dos danos causados pelos pneus quando lançados no ambiente, as alternativas c e d chamou mais atenção, pois dos 32 estudantes, 28 disseram que sim e 04 disseram que os pneus quando lançados ao ambiente não causa ocupação de espaços. Porém, essa visão pode justificar a alternativa (d) sobre a difícil deterioração de pneus e seus derivados no ambiente, por eles não saberem a durabilidade de um pneu, como pode ser visto na alternativa d onde apenas 05 estudantes informam que a difícil deterioração pode causar danos ao ambiente enquanto os 27 estudantes restantes disseram que não causa dano algum.

Quadro 1. Percepção dos estudantes quanto aos danos causados pelos descartes dos pneus no ambiente.

5. O pneu quando jogado no ambiente após o uso pode causar quais desses danos?			
Alternativa		Sim	Não
a	Acúmulo de sujeira	32	0
b	Abrigo para insetos	32	0
c	Ocupação de espaço	28	04
d	Difícil deterioração	05	27

Estudantes entrevistados na Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, 2019. Fonte (SOUZA, N. O. de, 2019).

É notório quando fala em “sujeira” a assimilação de outros entulhos juntos com os pneus, por proporcionar abrigo para os mais diversos tipos de insetos e animais peçonhentos.

Para que os estudantes tenham uma visão adequada sobre o descarte e reuso de resíduos sólidos em geral deve estar explícita no projeto pedagógico da escola como projeto alternativo e interdisciplinar aliada à comunicação, entre os profissionais da educação e as diversas áreas dos saberes, para melhor compreender as múltiplas dimensões dos problemas geradores de impactos ambientais.

De posse da teoria sobre a importância do uso e reuso adequado dos pneus, os estudantes foram incentivados a participarem da oficina promovida e executada no pátio da escola com pneus e mudas de plantas ornamentais, trazidos pelos próprios estudantes. A Fig. 05 apresenta 06 pneus cada um colorido com uma cor diferente para tornar mais atrativo os trabalhos, assim como à terra preta para o plantio e as mudas ornamentais.

Após a explicação das atividades desenvolvidas, todos os estudantes tiveram sua participação na execução do jardim.



Fig. 05. Apresentação dos materiais para a confecção do jardim. Fonte (SOUZA, N. O. de, 2019).

Os pneus foram postos nos lugares previamente projetados para ficar o jardim, posteriormente um estudante foi convidado a pôr o solo dentro dos pneus conforme a Fig. 06, nesse momento a participação dos estudantes é uma ação democrática, as suas interações criam rupturas de ideias compartilhadas com os demais participantes como sujeito transformador do seu meio (GONÇALVES, 2015).



Fig. 06. Participação do estudante na confecção do jardim. Fonte (SOUZA, N. O. de, 2019).

Essa ação participativa dos estudantes estimula os demais a desenvolverem o senso crítico de sujeitos participativos e transformadores do espaço escolar em que

convivem capazes de decidir suas próprias ações como é visto na Fig. 07 o trabalho em equipe.



Fig. 07. Trabalho em equipe para o plantio da espécie de planta popularmente conhecida como Violeta Chinês (*Asystasia Gangetica L.*). Fonte (SOUZA, N. O. de, 2019).

A proposta da interação aluno, professor, escola e meio ambiente é crucial para a formação do cidadão que deve ser pensado e estruturado na proposta pedagógica da escola.

“A tomada de consciência da natureza do saber e do facto de cada um ter um potencial para aprender que pode aumentar com o envolvimento da sua própria personalidade suscita nos alunos a auto-confiança e a valorização de si próprios, necessárias a qualquer desenvolvimento e aprendizagem (...)” (RIBEIRO, 2011, p. 03).

Conforme os estudantes foram se familiarizando com as atividades desenvolvidas na oficina, o elo entre ecologia e sustentabilidades foi ficando mais evidentes. Nesse momento o professor entra em cena para explicar aos alunos a importância das espécies selecionadas para o jardim, bem como o reuso dos pneus trabalhados por eles. No caso das plantas selecionadas foi comentando a importância de elas terem sido selecionadas devido a sua fácil manutenção como, por exemplo, a Fig. 08. As Samambaias são consideradas plantas ornamentais, se adaptam a ambientes úmidos.



Fig. 08. Plantio da espécie de planta popularmente conhecida como Samambaia-Paulista (*Nephrolepis pectinata* Willd.) pelos estudantes. Fonte (SOUZA, N. O. de, 2019).

Outra espécie de planta muito vista nos jardins e terraços das casas é a planta popularmente conhecida como Abacaxi-roxo (*Tradescantia Spathacea Sw.*) conforme a Fig. 09, os estudantes ao plantá-la estão fazendo sua própria ação educativa uns com os outros. Dessa forma, a escola integra os estudantes com o ambiente de maneira agradável a partir da divulgação das espécies vegetais trazidos por eles, proporcionado o incentivo de seu plantio e cultivo em pequenos jardins nas escolas, principalmente quando possui espaço físico ocioso.



Fig. 09. Plantio da espécie de planta popularmente conhecida como Abacaxi-roxo (*Tradescantia Spathacea Sw.*) pelos estudantes. Fonte (SOUZA, N. O. de, 2019).

Segundo Benetati (2014), trabalhando com jardinagem e horta vertical percebeu que o aluno é autor principal nesse processo de ensino-aprendizagem. A grande participação de todos os alunos demonstrou grande alegria e interesse pelos trabalhos realizados e os resultados alcançados é efeito da interação e compreensão de todos os envolvidos na escola. Devido a essa receptividade dos alunos com os trabalhos sugeridos na construção do jardim na Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, á uma grande perspectiva de bons resultados futuros a serem atingidos tanto na escola quanto em suas residências em conjunto com suas famílias.

Segundo Saft et. al. (2011), trabalhando com o paisagismo no pátio escolar com foco na arte como instrumento de sensibilização à educação ambiental, verificaram que os alunos justificaram a importância da estética no pátio da escola como fator positivo, consequentemente causaram mudanças importantes principalmente no embelezamento da escola. Como é percebido na Fig. 10 (A e B), o antes e depois da vegetação inserida, proporcionando maior atração e destaque na entrada da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, bem como incentivo para as demais áreas de conhecimento.

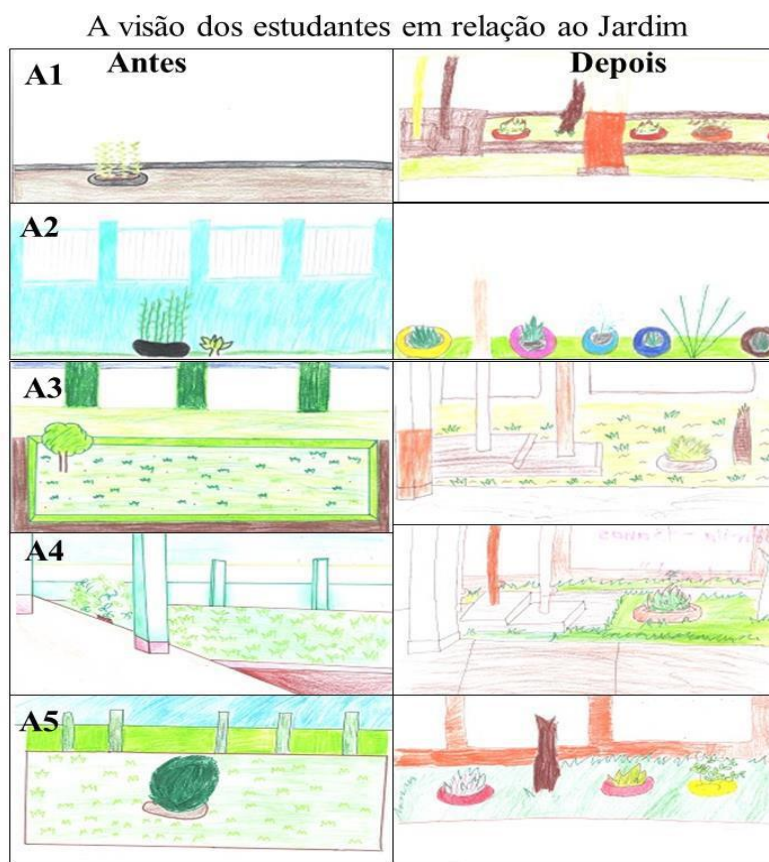


Fig. 10. Área externa da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva com a utilização dos pneus para o jardim. Fonte (SOUZA, N. O. de, 2019).

Outra questão analisada na pesquisa de Saft et. al. (2011), foi a participação dos estudantes quanto a manutenção das plantas, com isso foi perguntado aos alunos sobre seu interesse em ajudar na manutenção das plantas. A maioria dos alunos (92%) se mostrou solícito em ajudar, justificando que elas precisam da nossa ajuda e destacando sua importância para o meio ambiente e para a beleza da escola.

Dando procedimento a análise dos dados obtidos através do questionário inicial, os alunos puderam fazer uma leitura, avaliação e reflexão sobre entorno da escola, imaginando como seria o espaço antes do jardim, e a partir disso, sendo possível fazer uma descrição das suas percepções em relação às

dependências da escola. Nesse contexto, das 32 imagens descritas pelos alunos, apenas 05 estão sendo representadas nesta pesquisa (Quadro2).



Quadro 2. Imagens da área externa da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, antes e depois da construção do jardim. Fonte (SOUZA, N. O. de, 2019).

Um ponto relevante nas imagens foi a habilidade de percepção expressa pelos participantes em descrever o espaço escolar como realmente ficou após o plantio. O que era apenas um pneu antes no espaço ocioso, passou a ter visibilidade de cores e vida. A partir dessa proposta, metodologia em buscar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a ambiente em que eles vivem e convive boa parte do seu tempo que é na escola, permitem propor um diálogo sobre a problemática ambiental.

Segundo Santos e Sousa (2018), é importante para esse tipo de análise compreender as técnicas e os materiais pedagógicos que promova o desenvolvimento da EA como incentivo para o fortalecimento do conhecimento, de tal forma que possa identificar nos trabalhos desenvolvidos no âmbito escolar, a utilização de desenhos e imagens com temáticas ambientais como tema gerador, utilização de catalogação de plantas, oficinas, elaboração de conceitos socioambientais, tomadas fotográficas e rodas de conversa para que possam atingir de forma interdisciplinar os objetivos propostos no projeto pedagógico da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades desenvolvidas na área externa da escola fomentaram a discussão da interação aluno, professor e escola, nas questões voltas à sustentabilidade, despertando o interesse dos alunos com o cuidado com o ambiente. As mudanças propostas na área externa da escola deixaram o ambiente mais harmonioso a partir da interação e sensibilização dos estudantes em relação ao reuso dos pneus e os problemas ambientais causados pelo descarte desses resíduos.

Além disso, promoveu a discussão do reuso de pneus em diversos contextos, estéticos, artísticos, culturais e ecológicos, bem como a interação das diversas áreas das ciências. Nesse sentido, os estudantes se tornaram o principal autor da construção do conhecimento no ambiente escolar, quando eles mesmos passaram a dar forma aos espaços ociosos.

Outro ponto positivo com a pesquisa foi proporcionar aos estudantes o conhecimento das plantas ornamentais e sua importância para o ambiente. Portanto, o trabalho promoveu valores, habilidades, reflexão, sentimentos e compartilhou conhecimentos sobre as questões ambientais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Amanda Pinto de; SANTOS, Carla de Araújo; SIMÃO, Fernando Domingos; RAFAEL, Najara Lodovico; DUARTE, Roseli Almeida. Jardins Alternativos com Pneus. **Curso Técnico em Meio Ambiente**. Campinas, Junho de 2012. <https://www.mundodakeka.com.br/pdf/Projeto-Jardins-Alternativos-com-Pneus.pdf>. Acesso: 20 de maio 2020.

AUGUSTO, Cleiciele Albuquerque; SOUZA, Jose Paulo de., DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento; CARIO, Silvio Antônio Ferraz. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **RESR**, Vol. 51, Nº 4, p. 745-764. Piracicaba-SP, 2014. <https://www.scielo.br/pdf/resr/v51n4/a07v51n4.pdf>. Acesso: 16 de jun. 2020.

BENETATI, Lucimar. **A Jardinagem como educação ambiental nas escolas**. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

CRIBB, Sandra Lucia Souza Pinto. Contribuições da Educação Ambiental e Horta Escolar na Promoção de Melhorias ao Ensino, à Saúde e ao Ambiente. **Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente-REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3 n. 1, p. 42-60, Abril de 2010. <https://doi.org/10.22409/resa2010.v3i1.a21103>. Acesso 07 mai. 2020.

DALBEM, Glaucia Aparecida; FABRIS, Railda Cristina Pereira. **Educar para valorizar o Ambiente Escolar- Jardim na Escola. Mostra de projetos da Escola Municipal João Paulo II- Educação infantil e Ensino Fundamental.** Itambaracá, 2011. http://www.fiepr.org.br/nospodemosparana/uploadAddress/projeto_educar%5B29240%5D.pdf. Acesso: 05 de fev. 2020.

GONÇALVES, Francisca Maria. **Projeto Jardim e arte na escola. Escola polo municipal de ensino fundamental Maria Aparecida Teixeira Enomoto.** Ministro Andrezza 2011. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/marcioandrezza/projeto-jardim-e-arte-na-escola-10387430> Acesso em: 25 de mai. 2020.

GOULART, Renata Ramos; OLIVEIRA, Adir Diego Fontoura de; ELY, Claudiane Beatriz; GIL, Lucas Fruet; FERREIRA, Paulo Fernando; MOOJEN, Renata Pereira. Os desafios da prática pedagógica interdisciplinar para a formação do professor de Educação Física. **DO CORPO: Ciências e Artes**, Caxias do Sul, v1.n2. 2011. <file:///E:/CONEDU/GOULART%202011.pdf>. Acesso: 13 de mai. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 5 Ed. São Paulo: Altas, 2011.

MORRIN, Edigar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento.** 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MIGUEIS, Claudia Maria Vieira. **Educar para a Sustentabilidade: Princípios e Práticas Sustentáveis Em Escola Estadual Rural Da Região Metropolitana Do Rio De Janeiro- RJ,** 2014. http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0171_5.pdf. Acesso: 12 de abr. 2020.

NOHARA, Jouliana Jordan; ACEVEDO, Claudia Rosa; PIRES, Bely Clemente Camacho; CORSINO, Renato Muniz. GS-40 - RESÍDUOS SÓLIDOS: PASSIVO AMBIENTAL E RECICLAGEM DE PNEUS. **THESIS**, São Paulo, ano I, v .3, p. 21-57. 2006. <http://web-resol.org/textos/renato.pdf>. Acesso: 22 de abr. 2020.

OLIVEIRA, O. J; CASTRO, R. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção- ENEGEP. A energia que move a produção: um diálogo sobre integração, projeto e sustentabilidade. Foz do Iguaçu-PR, Brasil, 09 a 11 de Outubro de 2007.

RIBEIRO, Filomena. **Motivação e aprendizagem em contexto escolar, PROFFORMA** Nº 03 – Junho 2011. http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf.

SAFT, Daniela Mengue; PERES, Paulo Edelvar; LINK, Dionisio; NISHIJIMA, Toshio. Paisagismo no pátio escolar: a arte como instrumento de sensibilização à educação ambiental. Monografias Ambientais (**Revista Eletrônica do CespEdAmb-CCR/UFSM**), vol. 2, n. 2, p. 258-296, 2011. <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/2769>. Acesso: 17 de abr. 2020.

SOUZA, Luciana Alves de.; FIGUEIREDO, Giane Lurdes de.; SANTOS, Elizeu José dos.; MARI, Marcelo Molina.; BRITO, Rogerio dos Reis. **A destinação de pneus inservíveis numa transportadora da região norte do Estado do Tocantins.** Janeiro de 2016. <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/139>. Acesso: 25 de mai. 2020.

SANTOS, Gustavo Botelho. **Reciclagem de pneus: vantagens econômicas e ecológicas**. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Uberlândia-MG, 2017. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21677/3/ReciclagemDePneus.pdf>. Acesso: 21 de fev. 2020.

SANTOS, Suellen Lemes Freire; SOUZA, Romier da Paixão. Educação ambiental nas escolas rurais: contribuições das pesquisas científicas no Brasil. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 35, n. 2, p. 105-124, 2018. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7676>. Acesso: 17 de fev. 2020.

PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Amanda Ramos Mustafa¹
Hellen Cristina Picanço Simas²

A gamificação integra o conjunto de metodologias ativas, tidas no ensino, como práticas inovadoras, nelas, o aluno é encorajado a ter posicionamento autônomo e protagonista em sua aprendizagem. O referido método faz uso da mecânica e estética de jogos para engajar a motivação e ações promovedoras de aprendizagem e resolução de problemas (KAPP, 2012). Assim, o objetivo deste artigo é analisar a gamificação como estratégia de ensino significativo nas aulas de língua portuguesa em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Manaus-AM. Para tanto, verificou-se na literatura, as proposições a respeito da gamificação e suas contribuições no processo de ensino. De abordagem qualitativa, esta é uma pesquisa descritiva com observação participante, utilizando a pesquisa-ação e perguntas orais abertas como procedimentos técnicos na coleta de dados (THIOLLENT, 1986). Destarte, por meio de uma oficina, intitulada “Diversidade linguística – As línguas do nosso Brasil”, os estudantes colaborativamente participaram da gamificação denominada “LiNgUiStIcAnDo”, a fim de se trabalhar a variação linguística presente na língua portuguesa (LP) e as situações de preconceito linguístico dentro e fora da escola, sob a ótica da gramática normativa da LP. Os resultados explicitaram que a gamificação aplicada ao ensino se mostra eficaz, torna a aula mais interessante e divertida. As observações e discurso dos educandos apontaram que eles sentiram motivação, prazer, interesse, engajamento, senso colaborativo e autonomia no ato de aprender em meio a desafios e competição. Além disso, a estratégia se revelou uma alternativa enriquecedora avaliativa para ambas as partes.

Palavras-Chave: Gamificação. Jogos. Ensino. Alunos

INTRODUÇÃO

As demandas do século XXI tem impulsionado, cada vez mais, reflexões sobre a forma como pensamos a produção e aplicação do conhecimento na esfera escolar. As metodologias ativas de ensino têm ascendido como mecanismos fomentadores de uma educação centrada no aluno enquanto sujeito autônomo e protagonista no aprendizado, ou seja, retira o foco do professor e eleva a participação e senso de responsabilidade do educando nas atividades de aprendizagem.

As Metodologias Ativas “são estratégias de aprendizagem com o intuito de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas

¹ Doutoranda do curso Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e-mail: mustafa.amanda@gmail.com

² Doutora em Educação, professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas – PPGE/UFAM

descobertas com seus conhecimentos já existentes” (SILVA, 2017, p.31). Logo, esses dispositivos adquirem relevância no ensino por proporcionar ao estudante oportunidades significativas de intervenção na realidade concreta, individual ou colaborativamente no trabalho com seus professores ou demais colegas de sala, ele aprende ensinando (SANTOS, 2015).

É importante, citar que, nesse bojo, o educador, didaticamente, labora atividades para facilitar/mediar o processo de construção de conhecimento, nesse cenário, ele é denominado o mediador que conduz o estudante na aquisição de habilidades, atitudes e competências que o levem tanto a “fazer” como a “pensar” no que se faz porque, nesse nicho, ele possui problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe (SANTOS, 2015).

Dentre as propostas de trabalhos mais conhecidas e utilizadas de metodologias ativas estão: *aprendizagem baseada em projetos; aprendizagem baseada em problemas; estudo de caso; aprendizagem entre pares ou times; sala invertida e gamificação*, sendo este último, o método utilizado na proposta de pesquisa deste artigo. Assim, o objetivo geral é analisar a gamificação como estratégia de ensino significativo nas aulas de língua portuguesa (LP) em uma turma de 1º ano do Ensino médio de uma escola pública na cidade de Manaus. Para tanto, buscou-se verificar o que diz a literatura a respeito da gamificação bem como suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

A relevância deste trabalho nasce da intenção de se unir as reflexões e discussões sobre o fazer educação, com o olhar diferente da perspectiva do ensino centrado no professor e passividade do aluno que, infelizmente, ainda perdura em plena era globalizada. Assim, esta é uma forma de gerar despertamento positivo a respeito das novas formas de aprendizagem na educação básica, nesse caso, no ensino médio.

Seguem nas próximas seções o aporte teórico referente às postulações sobre a gamificação e suas contribuições para o ensino; a metodologia traçada para se alcançar os objetivos propostos, seguida dos resultados e discussão dos achados encontrados; por último, então, é explicitada as considerações finais a respeito da gamificação no processo de construção de conhecimento na disciplina de Língua Portuguesa.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva com observação participante, utilizando a pesquisa-ação e perguntas orais abertas como procedimentos técnicos para coleta de dados (THIOLLENT, 1986). À vista disso, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa realizada em “estreita associação à urna ação resolução de um problema coletivo e no qual os

pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p.14). Nesta mesma direção, Elliot (2000) e Gil (2008) também entendem a pesquisa-ação como um método participativo e totalmente colaborativo entre as partes envolvidas, permite um melhor entrosamento tanto entre os membros da pesquisa como com o objeto pesquisado por meio do processo de reflexão e ação contínua entre seus participantes no transcorrer de todas as atividades estabelecidas.

Isto posto, a ideia foi envolver, colaborativamente, os estudantes na atividade gamificada denominada LiNgUiStIcAnDo, praticada em uma oficina intitulada “Diversidade linguística – As línguas do nosso Brasil”, realizada na primeira semana do mês de maio de 2019, por fazer menção a data comemorativa do dia da língua portuguesa no Brasil. O objetivo do evento foi abordar e discutir, junto aos educandos, a variação linguística existente no país e a questão do preconceito linguístico existente dentro e fora da escola quando o parâmetro comparativo deste plano, é a gramática normativa da Língua Portuguesa - LP. O game, por sua vez, foi utilizado na intenção de, ludicamente, mensurar a compreensão dos discentes sobre o que fora ensinado e dialogado. Os recursos utilizados foram: data-show, notebook vídeo e caixinha de som e diálogos impressos. Os participantes da pesquisa foram 35 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada na zona Centro Oeste de Manaus-AM.

A elaboração do game surgiu a partir do jogo adivinhação, o qual tem muitas versões passíveis de adaptações conforme as necessidades e as realidades dos jogadores. No geral, os jogadores são desafiados individualmente ou em grupo por algum tipo de estímulo (cartas, narrativas, mímicas e etc) dentro de um limite de tempo a adivinharem o que se pede, cada acerto tem uma pontuação e cada erro pode ter uma penalidade. O(s) ganhador(res) são obviamente os que tiverem o maior número de acertos.

Pautado nessa premissa, se delinhou a oficina em 2 (dois) momentos, 1) Aula expositiva dialogada, em que se trabalhou o conceito e as considerações sobre as variações linguísticas da LP e as situações de preconceito linguístico, seguidos de alguns exemplos imagéticos e audiovisual contendo diálogos em tirinhas, memes e um vídeo humorístico. 2) A aplicação do game dividido em 3 (três) fases, cada uma representando um nível com regras computando uma pontuação. Na primeira fase, em grupo, os alunos ouviam diálogos contendo gírias e sotaques entre pessoas de diferentes lugares do Brasil, o desafio era adivinhar de que região se referia o sotaque dos falantes (10 pontos), caso o grupo errasse, os pontos iriam de forma dobrada para o que conseguisse acertar. Na segunda fase, os mesmos diálogos, de forma escrita, foram entregues as equipes que deveriam refazê-los, adaptando-os a realidade da sua cidade e região, no caso, Amazonas; a conversa que mais se aproximasse do contexto manauara ou amazonense,

teria o maior número de pontos (0-20 pontos). Na terceira e última fase, os alunos deveriam adequar o mesmo diálogo nos padrões da gramática normativa e exemplificar em que situações ou lugares poderiam ser empregados.

Desta forma, utilizou-se a gamificação para produzir o conhecimento quanto a variação linguística e conscientizar aos alunos sobre o preconceito linguístico ao priorizar como “certo” ou “errado” determinada variedade da língua em detrimento de outra. A seção seguinte descreve os resultados e discussão do game aplicado.

1. GAMIFICAÇÃO – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo da história, os jogos, de modo geral, sempre despertaram fascínio no homem, são artefatos que se fazem presentes na vida das pessoas desde a mais tenra infância. Analógicos ou digitais, esses mecanismos multifacetados, independentemente da idade, apeteem não só momentos recreativos como o aprendizado humano, pois se atrelam a proposta dos jogadores superarem os desafios para alcançar a condição de ganhador.

Antes de mais nada, faz-se necessário esclarecer que Gamificação ou Gamification (do inglês) difere da ação de “jogar seriamente” ou ainda de “jogos sérios”. Este último ainda que possua um caráter educativo viabilizado pela mecânica e forma de pensar como, em jogos, é centrado nas regras, pontos, recompensas e distintivos, dos jogos, é muito atrelado também à ideia básica do entretenimento. A gamificação, por sua vez, busca cuidadosamente elementos de jogos com objetivo de resolver problemas e encorajar a aprendizagem (BUSARELLO, 2016).

No ponto de vista de Kapp (2012), a gamificação é o uso dos recursos da mecânica, estética e pensamentos do jogo para engajar pessoas, motivar a ação, resolver problemas e, conseqüentemente, promover a aprendizagem. É uma metodologia que pode ser utilizada em várias áreas do conhecimento e profissões.

A gamificação defende ainda a liberdade do jogador, não se joga por obrigação ou imposição, porém por prazer, razão essa de sua participação ser voluntária, norteadas por motivos intrínsecos (do próprio sujeito em querer participar) e extrínsecos (externos, como premiação e reconhecimento) do jogador, o ambiente é primordial, precisa ser baseado nos traços dos sujeitos e prever suas atitudes. Sobre a dinâmica nesse processo Busarello (2016) afirma ainda que:

Gamification é um sistema utilizado para a resolução de problemas através da elevação e manutenção dos níveis de engajamento por meio de estímulos à motivação intrínseca do indivíduo. Utiliza cenários lúdicos para simulação e exploração de fenômenos com objetivos extrínsecos, apoiados em elementos utilizados e criados em jogos (BUSARELLO, 2016, p.18).

Essa assertiva expõe a gamificação atrelada a cultura lúdica com a finalidade de resolver situações problemas de forma presencial ou virtual. Em relação a este último, sabe-se que atualmente, há uma infinidade de programas, aplicativos para celulares em formato gamificado para fins específicos de algum aprendizado. O fato é que a vida gamificada se torna parte da rotina, altera comportamentos e mobiliza novas formas de cultura, inclusive daqueles que não tem tanta afinidade com esse universo (ALVES, 2014).

A GAMIFICAÇÃO, NA SALA DE AULA, FUNCIONA MESMO?

Quando se pensa em uma sala de aula de ensino médio, na maioria das vezes, além de professores e alunos, mentalmente é desenhado um quadro branco, cadeiras e mesas enfileiradas, notas e livros, isto é, um ambiente bem tradicional de ensino pautado em aulas bem expositivas centradas na figura do professor. E os jogos, será que têm espaço nessa conjuntura? Podem ser usados na produção do conhecimento ou devem ficar relegados somente ao horário de intervalos ou atividades extracurriculares por serem considerados uma atividade de diversão?

As indagações acima começam a ser respondidas ao analisar que o mundo mudou, as transformações econômicas e sociais do século XXI, teoricamente, requerem habilidades cognitivas e interação que elevem as virtudes de caráter, raciocínio lógico, inteligência emocional e de liderança no ser humano, ao invés de memorização e individualismo. Esse panorama exige das escolas preparação dos alunos em expandir suas aptidões para o trabalho com o(s) outro(s) em regime de aprendizagem colaborativa, proezas essas passíveis de alcance com a gamificação (KAGAN, 2017; BUSARELLO, 2016).

A respeito da gamificação para fins de aprendizagem Busarello (2016) aduz:

Gamification se apropria de elementos dos jogos para aplicação em contextos, produtos e serviços necessariamente não focados em jogos, mas com a intenção de promover a motivação e estimular o comportamento [...] em atividades divertidas com o intuito de promover o engajamento e o aprendizado, culminando em comportamentos positivos a estas práticas (BUSARELLO, 2016, p.25).

Isso implica dizer que a linguagem gamificada, na sala de aula, permite um aprendizado contextualizado, com finalidades específicas que transpõe o entretenimento, isto porque,

segundo o mesmo autor, diferente dos jogos, a gamificação foca na resolução de problemas mediada pela cognição, interatividade, recompensas, feedbacks e afins, visando o objetivo maior, que é o aprendizado dos envolvidos no processo. Os fatores motivação e engajamento são de extrema relevância nessa proposta, são formas de energizar o aluno/jogador às direções, propósitos ou sentido aos comportamentos e às ações; O professor auxilia nesse processo.

Outra vantagem da gamificação na educação é que o desenvolvimento apropriado de um jogo, permite a produção do conhecimento em curtos períodos de tempo, efetivando a taxa de retenção de conteúdo, imbricado ao processo avaliativo, pois os mecanismos do próprio game fornecem subsídios para que os próprios estudantes e educador consigam mensurar seus níveis de aprendizado, quanto mais o feedback for positivo, o interesse e motivação dos alunos em aprender se torna algo crescente e robusto (BUSARELLO, 2016).

Vianna et.al (2013) salienta que gamificar no aprendizado, mais do que participar de um jogo, é apoderar-se de seus aspectos mais eficientes, a saber: da mecânica – formada por elementos que orienta as ações do jogador como as regras, pontos, placar e etç.; da dinâmica – viabiliza as interações entre o jogador e as regras do jogo e, estética - concerne às emoções do jogador durante a interação com o jogo; essa combinação permite obter proveito o máximo possível dos benefícios que o game pode oferecer.

É preciso estar ciente ainda que, na gamificação, a motivação no ato de jogar abrange as áreas cognitiva, emocional e social do indivíduo/aluno, que podem ser trabalhadas todas ao mesmo tempo. A área cognitiva remete à autonomia do jogador, determinada pelas escolhas e tarefas que desenvolve. O emocional diz respeito à competência desenvolvida sobre os conceitos de sucesso e fracasso na atividade. A social, por sua vez, se atrela ao relacionamento grupal dos indivíduos durante os desafios. Vale destacar que essa socialização é concomitantemente colaborativa e de concorrência, que dependendo do estímulo recebido pode gerar resultados construtivos ou destrutivos; para ser construtiva, as competições precisam ser experiências divertidas e estruturadas na ascensão positiva das relações interpessoais dos participantes (BUSARELLO, 2016).

Portanto, entende-se que a gamificação na educação faculta diferentes caminhos para o acesso ao conhecimento e, por conseguinte, ao aprendizado, bem como avaliação, uma vez que é capaz de adaptar o conteúdo de domínios específicos para diferentes perfis estudantes, lançando mão de métodos distintos para que eles possam aprender e se autoavaliarem. Desta feita, as discussões supracitadas respondem que a gamificação tem espaço e relevância pedagógica no seio escolar.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões aqui apresentados são provenientes da observação participante e perguntas orais abertas, feitas durante e ao final da pesquisa-ação junto aos alunos/participantes deste estudo. Logo, o intuito com os referidos procedimentos técnicos foi verificar se os alunos obtiveram ou não aprendizado significativa, reflexiva e autônoma como fruto da inserção da gamificação na aula de língua portuguesa sobre a temática variação linguística no Português brasileiro (PB) imbricada à questão do preconceito linguístico. Os parágrafos seguintes explicitam, especificamente, os achados referentes a segunda parte da aula, o game LiNgUiStIcAnDo aplicado após o primeiro momento da oficina.

Inicialmente, dividiu-se os 35 alunos em 5 grupos de 07 componentes cada, em seguida fez-se a explanação sobre toda a dinâmica e regras do jogo. A atmosfera já era de empolgação, pois, previamente, os estudantes haviam assistido e discutido a respeito de uma reportagem e dois vídeos cômicos retirados da plataforma youtube sobre gírias e Sotaques Brasileiros. Isso demonstra a importância das ações prévias docente, que, no âmbito gamificado, antes de começar a ser o mediador do jogo, o professor deve ser um motivador “entusiasta”, em viabilizar atividades prévias desencadeadoras de empolgação e ambiente favorável para se “jogar” e motivar o engajamento (BUSARELLO, 2016).

Na primeira fase LiNgUiStIcAnDo, sem recurso visual, os estudantes ouviram duas sequências de diálogos com diferentes sotaques que, ao término e por vez, em um tempo de 30 segundos, deveriam apontar as regiões dos sotaques auscultados. Antes, porém, os “jogadores” foram alertados a não se precipitarem nas respostas a fim de evitarem as penalidades, tal diretriz os fizeram trocar ideias para concordarem entre si em relação as suas elucidações finais. Sob este princípio, refletiam, raciocinavam conjuntamente até entrarem em consenso. Ficou claro que, implicitamente, os alunos compreenderam que deveriam jogar colaborativamente; tal postura atendeu a proposta de engajamento e interativismo dentro de um percurso corporativo educacional, alcançado na medida em que os alunos/jogadores se interessam em socializar seus conhecimentos em prol da resolução de um problema buscando o êxito coletivo (ALVES, 2014).

O grau de dificuldade dos alunos/jogadores na fase 2 foi a pressão de tempo e raciocínio, em um tempo de dois minutos, deveriam adaptar as conversas recebidas, ao falar amazonense, esta tensão entre tempo e missão, estimulou prazerosamente as associações, pois se notou, no comportamento dos educandos, que durante as analogias linguísticas desta etapa, eles se

divertiam bastante. Se comprovou, então, que resolver problemas gamificando, é mediar o aprendizado pelo prazer, outrossim, tal sensação, nessas condições, não deixa de oferecer percepção de descoberta de novas realidades aos protagonistas (ALVES, 2014).

A terceira e última fase, os alunos consideraram bem desafiadora, porém alcançável. Tiveram 10 minutos para transformarem o diálogo já elaborado em “amazonês”³ no nível anterior, nos padrões da gramática normativa, ao término do tempo, tinham que fazer a leitura de seus escritos e destacar quais as ocasiões das práticas sociais, a variação lida poderia ser adequada ao uso. Esse desafio despontou maior esforço cognitivo em solucionar problemas lexicais e sintáticos, haja vista, a necessidade dos educandos precisarem redobrar a atenção às normas e regras gramaticais, traçando caminhos e estratégias de retextualização das palavras e frases. Esse momento certificou que gamificar provoca ações múltiplas e autônomas, na medida em que requer engajamento individual ou coletivo no raciocínio - pensar e refletir nos meios a fim de se chegar as soluções e, nas próprias ações - executar o que se conjecturou para sanar os revezes (VIANNA, et.al, 2013).

Ao final do game, por meio de quatro perguntas, os alunos puderem expor suas opiniões sobre a experiência. Primeiramente, foram questionados quanto suas emoções durante o game, as respostas variaram entre prazer, curiosidade, expectativa, adrenalina, diversão e certa frustração quando erravam, ou não lideravam o placar, porém, essas nuances, não os impediu de adentrarem as novas experiências percebidas em relação aos falares brasileiros e o respeito à diversidade linguística. Aproveitou-se o momento, para reforçar que “perder”, também faz parte do jogo, assim como ganhar, empatar e superar, todavia, não impede o aprendizado, mas demonstra a relevância de se rever conteúdos e se autoavaliarem no processo.

Perguntou-se também se estilo do jogo LiNgUiStIcAnDo (os diálogos sonoros e escritos) auxiliou na melhor assimilação do conteúdo estudado no momento prévio ao jogo. Sobre isso, 95% da turma considerou o estilo clarificado, visto como formas de revisar o que se estudou. Os 5% restante (dois alunos) se eximiram da resposta. Esse feedback foi de extrema relevância, pois, como docentes, nos faz refletir sobre preparar as narrativas e as formas de leitura de um game, pensando no perfil do alunado a fim de promover concomitantemente encorajamento e engajamento para a aprendizagem (BUSARELLO, 2016).

A terceira pergunta focou em três aspectos, do desafio, continuidade de jogo e outros aprendizados além do conteúdo proposto. Os alunos foram unânimes em dizer que se sentiram desafiados no game e que tal condição os colocou em uma posição autônoma no esforço de

³ Expressões e termos usados no falar amazonense. Cf. SOUZA, S. A. F. Amazonês: expressões e termos usados no Amazonas. 1. ed. Manaus: Editora Valer, 2011. v. 1. 110p.

trazer a memória, quando exigido, o conteúdo visto; embora estivessem trabalhando corporativamente, estavam cientes do empenho lógico e dialético para o benefício do todo. Concernente a continuidade, por terem considerado o game interessante e divertido, sinalizaram que se tivessem nova oportunidade, gamificariam novamente. Sobre outros aprendizados alheio ao conteúdo, pontuaram a questão de autocontrole em termos das emoções durante a competição.

O último questionamento diz respeito ao feedback dos alunos sobre o jogo, os pontos positivos e negativos, ou seja, o que tinham a colaborar para a melhoria do game. Os alunos afirmaram que, mesmo entendendo a dinâmica do jogo, sentiram falta de mais detalhamento na explicação das regras referentes as “penalidades”, mas que durante a competição compreenderam. Sugeriram também, para enriquecer mais o jogo e o conhecimento, um nível em que os grupos tivessem que elaborar e expor simulando ou teatralizando conversas dos diferentes falares do PB. Finalizaram dizendo que o jogo trouxe um senso de respeito linguístico que ainda não haviam despertado até aquele momento, perceberem que, na escola, o foco do ensino na gramática normativa, sem tanta ênfase na variedade linguística, os condiziam a pensar no português da norma culta como a língua “correta” a ser acatada.

A devolutiva dos estudantes são elementos orientadores ao trabalho docente visando melhorias aos próximos games nessa proposta didática, bem como oportuna o seu olhar de mediador do processo, em mensurar, se a estratégia promove ou não aprendizagem. Assim, ficou claro que a gamificação com os participantes alcançou seu propósito de sistematicamente, se apropriar das mecânicas, estéticas e lógica, baseadas em jogos, em prol de motivar alunos ao engajamento de ações, promovendo aprendizagem e resolvendo problemas (KAPP, 2012).

Diante dos fatos arrolados, com base na pesquisa-ação, utilizando o LiNgUiStIcAnDo e com base nas respostas dos educandos, admite-se que a gamificação, como metodologia ativa de ensino, se mostra eficaz na aprendizagem com o diferencial de agregar motivação, prazer, interesse, engajamento no ato de aprender concomitante a produção do conhecimento. Além disso, é uma alternativa muniadora para fins avaliativos que o professor pode fazer uso para mensurar a aprendizagem de seus alunos.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou apresentar, baseado em pressupostos teóricos e práxis docente, a relevância da gamificação como ferramenta pedagógica potencializadora no ensino e aprendizagem na disciplina de língua portuguesa. Com base nos resultados explicitados,

entende-se que a tal estratégia, como auxílio educacional, pode ser interessante, favorece o aprendizado crítico de conteúdos, desde os mais simples quanto os considerados mais complexos ou de pouco interesse por parte dos estudantes. Desta feita, essa ferramenta se aproveita do poder motivacional e divertido do universo dos jogos no sentido de solucionar problemas do mundo real (KAPP, 2012).

O LiNgUiStIcAnDo, desenvolvido a partir das premissas da gamificação, proporcionou formação educacional quanto à variação linguística do PB, tendo como parâmetro as normas de uso padrão da língua portuguesa. Facultou aos alunos a desmistificação da valorização exacerbada da gramática normativa em detrimento das demais e obtenção de subsídios críticos no sentido de saber identificar e lidar com situações de preconceito linguístico dentro e fora da escola.

A experiência mostrou ainda que as escolas públicas e seus professores precisam inserir mais as práticas gamificadas em suas atividades; solidificar a relação entre ludicidade e aprendizado, assim como fitar outras possibilidades advindas das metodologias ativas, porém, não como solução dos intempéries presentes na realidade ideológica e estrutural postas na educação brasileira, contudo, no que estiver ao alcance de pelo menos parte da comunidade escolar (escolas e docentes), observar, dentro de seus contextos, a contribuição desses aportes didáticos ao constructo educacional no cenário da vida moderna, a qual, progressivamente, é requerente de um composto formacional integrador de laborações múltiplas que englobem os atributos do individual, coletivo, intelecto, práxis, escola e cidadania.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras*: um guia completo do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2014.
- BUSARELLO, R. I. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.
- ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio (p. 137-152). IN GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro de A. (orgs) *Cartografias do Trabalho docente*. Campinas: Mercado Aberto, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- KAPP, Karl M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA. Pfeiffer, 2012.
- SANTOS, C. A. M. dos. *O uso de Metodologias Ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar*. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba PR.

Anais... Curitiba PR, 2015, p. 27202-27212. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf>. Acesso em 13/06/2020.

SILVA, A.; GARCIA, Ana Flávia Gomes; RIBEIRO, S.F. da C. ; JESUS, S. F. **Metodologias Ativas: um desafio para o trabalho da Orientação Educacional**. In: SILVA, Andreza Regina Lopes da; BIENING, Patrícia; BUSSARELLO, Raul Inácio. (Org.). Metodologia ativa na educação (E-Book). 1ªed.São Paulo: Pimenta Cultural, 2017, v., p. 29-47.

KAGAN. Spencer. **Os desafios da educação do século XXI**. Centro do Pofessorado Paulista. Portal do Professor. Disponível em: <https://www.cpp.org.br/informacao/ponto-vista/item/10499-os-desafios-da-educacao-dos-seculo-xxi>. Acesso: 14.06.20.

THIOLLENT, Michel, 1947-T372m **Metodologia da pesquisa-ação** / Michel Thiollent. -São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VIANNA, Ysmar; VIANNA, Maurício; MEDINA, Bruno; TANAKA, Samara. **Gamification**, Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos. MJV Press: Rio de Janeiro, 2013.

PROFESSOR DE MATEMÁTICA: ENSINAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SEM IDENTIFICAÇÃO OU NÃO GOSTAR DA DISCIPLINA

Allan Gomes dos Santos ¹

RESUMO

Este artigo retrata uma pré-pesquisa de campo que embasará um projeto de pesquisa a nível de Doutorado. Assim, esse trabalho tem o objetivo de descobrir e analisar as consequências da falta de identificação dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a Matemática. Esta verificação inicial se baseou em linhas teóricas e práticas que por meio de uma investigação de campo realçará nossa pesquisa principal. Desse modo, procuremos constatar a real falta de identificação com o ensinar matemática de nossos docentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal abordagem foi fundamentada na observação e experiência docente e nosso estudo é um desenvolvimento que podemos classificar como uma pesquisa descritiva na forma de uma pesquisa de opinião. Os resultados mostram que o distanciamento com os conteúdos matemáticos e a falta de afinidades com a disciplina advém do não gostar ou medo da matemática em si, oriunda desde as suas formações anteriores. Por fim, queremos desenvolver esta problematização para fins de pesquisa futura e, ao mesmo tempo, através destas pré-constatações iniciais desta pré-pesquisa descobrir se o docente ao ter ou não prazer e identificação no que faz terá mais chances de ser um bom profissional na área, ponto fundamental para que o enlace entre seus saberes prévios e os processos de formação fomentem numa caminhada para um ensinar com dedicação, sentimento e amor.

Palavras-chave: Educação matemática, Ensino Fundamental, Falta de identificação docente.

INTRODUÇÃO

Esta pré-proposta de projeto de pesquisa se alicerça por duas circunstâncias do contexto educacional nacional: primeiro se dar por um resultado bem atual que é do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), divulgados neste mês de dezembro de 2019, dados referentes à edição 2018 (realizada a cada 3 anos) que menciona que dois terços dos estudantes brasileiros de 15 anos têm um nível de aprendizado em matemática mais baixo do que é considerado "básico" pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada uma referência na qualidade de Educação. Outra situação preocupante ocorre com a avaliação estatal IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (últimos dados de 2017), que menciona a qualidade do ensino da Educação

¹ Doutorando do Curso de Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção – UAA, rraav5@yahoo.com.br.

Básica nos Estados do Nordeste, ainda, permaneceu sem cumprir suas metas projetadas. Pode-se perceber que estas constatações avaliativas da educação atual nos Estados nordestinos ou de uma forma geral do Estado Brasileiro, tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, se reverberam não somente numa questão educacional, mas em contextos sociais, culturais e econômicos na formação do aluno como cidadão. Portanto, ações e atitudes necessitam ser pensadas e realizadas para que reflexões e mudanças acerca de um ensino mais significativo nas áreas de estudos de português e matemática, ou melhor, na revitalização completa destas áreas de estudos, com o intuito de superar estes índices desfavoráveis que já incomodam há muito tempo.

Então, no afã de procurar novos rumos, podemos diagnosticar inúmeros fatores concretos e reais ou explícitos que sustentam estes índices e a imagem negativa que nossa Educação Pública apresentam nos mais diversos sentidos e direções, como: a falta de uma verdadeira política educacional que fomente uma formação continuada para os professores; currículos e formação de profissionais adequados; valorização profissional; integração família-escola-sociedade; e dentre outros. Entretanto, apontar fatores claros ou que já estão explícitos é poder saber planejar e desenvolver metas que elevam a formação do profissional a um plano educacional executável e, porque não, executá-los e resolvê-los. Por outro lado, temos que observar que podemos ter um fator implícito que realça em nossa problemática de investigação: o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental lecionar algo com o qual não se identifica ou não tem a mínima afinidade constituindo uma ação implícita desfavorável, tanto na sua conduta profissional, na sua formação, como na sua postura de se colocar como um professor-educador?

Além disso, nossa problemática espera que a escola sempre proporcione o melhor conhecimento aos seus alunos em todos os sentidos, portanto, contextualizar nosso objeto de pré-pesquisa é ter a expectativa de que essa escola promova condições para que o aluno se desenvolva para contribuir com a sociedade contemporânea, usando o que aprende na escola e na vida, aplicando suas habilidades e conhecimentos em seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Para que esse contexto escolar seja atingido, é preciso que os professores busquem reais condições em sua prática docente, superando conflitos cognitivos que possa remeter a uma falta de identificação em seu trabalho.

Um professor em sua ação educativa precisa ser flexível para acompanhar as transformações dinâmicas da Sociedade, as mudanças educacionais dentro e fora da escola e os comportamentos cognitivos deste indivíduo num meio social. Ensinar é um processo em

movimento que deve ser continuamente interrogado e reinventado em suas ações, atitudes e prática. Então, dentre as variantes de incertezas pedagógicas, este nosso trabalho retrata uma pesquisa inicial, que chamaremos de pré-pesquisa, que tem como objetivo principal de investigação fomentar uma verificação de uma pergunta fundamental no contexto das problemáticas educacionais: “É possível ensinar algo que você não gosta ou que não se identifica?”

Tomando essa indagação como fonte analítica, buscamos verificar a importância que a falta de identificação com o contexto matemático provoca no desenvolvimento comportamental cognitivo do fazer ensinar dos professores, ou seja, se implica diretamente na questão de um domínio em sua práxis pedagógica em que os nossos professores devem possuir saberes profissionais cheios de pluralidade (Tardif, 2000) vindos à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Discorrer sobre a falta de identificação na prática docente exige que falemos de sujeitos que possuem um ofício (Arroyo, 2011), o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios deste ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas. Além disso, queremos identificar neste foco de pré-pesquisa: se o fracasso escolar em nível de aprendizagem na matemática recai em algum comportamento de falha cognitiva de nosso docente em sua atuação em sala de aula, relacionando isso com o não gostar da matemática e, por fim, do lecionar esta disciplina sem identificação em seu ofício no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, ao problematizar a falta de afinidade docente com o seu ensinar propomos levantar um esboço, através da obtenção de dados estatísticos e apoios teóricos, que realcem esta falta de identificação, para entendermos o que poderemos fazer para mudar e quais novos rumos poderemos tomar no processo ensino/aprendizagem. Assim, iremos propor e considerar o comportamento da relação entre professor, aluno e conhecimento na conjuntura da prática docente.

Além disso, não é difícil encontrar nas escolas, nas ruas, na família, no trabalho, enfim, em todos os lugares e setores, sejam profissionais ou não, pessoas que não gostam da matemática. Muitos são os argumentos e explicações que geram este comportamento, como: não simpatizo com esta área de estudo. Mas, por que isso acontece? Conhecer suas causas é imprescindível para propor outras formas de intervenção nesta realidade e este é nosso objeto de pesquisa que não recai somente sobre a matemática, nossa formação e objeto de atuação docente, mas pode ser alcançado em qualquer outra área de estudo que nossos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam lecionar (português, ciências e estudos sociais).

Nossa pré-pesquisa gera um arcabouço que sintetiza reflexões e interpretações pessoais vivenciadas, através de comportamentos, de discussões e observações no contexto escolar, para tanto, propomos desenvolver uma pesquisa não com o público discente, mas com a demanda de futuros docentes do Curso Normal Médio que se encontram no último ano de formação (4 ano), que chamaremos de alunos-professores. Neste intuito podemos citar (Libâneo, 2004) que vem contribuir neste contexto de público alvo da pesquisa, que diz: não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Para (Tardif, 2002, p.54), o docente possui um “... saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

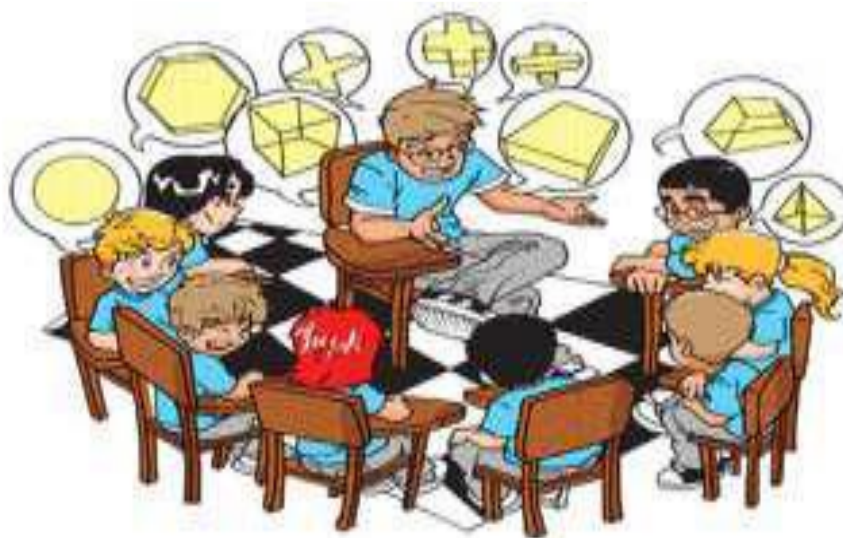
Assim, queremos detectar que no desenvolvimento da prática do ensinar a disciplina de matemática, sem a aptidão ou identificação apropriada, os professores podem causar consequências graves em seu profissionalismo com docente e em suas contínuas formações, e, porque não, na aprendizagem de seus alunos. Para reforçar este contexto de averiguação (Freire, 1996) menciona que só agimos sobre aquilo que se conhece, se conseguirmos analisar e transformar em forma de aprendizagem.

Além disso, acreditamos que nossa problematização está “mascarada” ou implícita dentro do processo educacional, na formação dos saberes de nossos docentes atuantes de sala de aula, onde não gostando ou não se identificando com o seu fazer de ofício desenvolvem implicações atuais e futuras das mais graves possíveis em sua prática docente, podendo, além disso, criar condições de distanciamento entre o ensinar e aprender. Nessa perspectiva, é importante refletir (Tiba, 1996) que cita que ensinar é transmitir o que você sabe para quem quer saber, portanto, é dividir sua sabedoria.

Desse modo, ter afinidade com o que se faz em sua atuação de professor, é indispensável em sua conduta profissional para a prática educativa, pois “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção.” (Freire, 1996, p. 52). Isso nos remete a buscar entender e compreender que: a falta de habilidades de cognição por parte de nossos docentes em relação à matemática/ou desenvolve dificuldades com o seu ensinar e, ainda, fatores cognitivos de distanciamento com a disciplina implica numa não busca de formação continuada, de querer aprender através da pesquisa e investigação e bem como na sua postura de se colocar como um professor-educador ou pesquisador.

Assim sendo, observamos que nossa pré-pesquisa é relevante porque queremos verificar no lado docente a importância do sentimento do gostar do que faz para que os comportamentos não gerem fatores estruturais cognitivos que distanciam a pessoa do seu ofício, pois verificando esta situação problema teremos mais chances de entender um bom profissional na área, ponto fundamental para que o enlace entre seus saberes prévios e os processos de formação futura de nossos futuros docentes atuantes em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental fomente uma jornada de sucesso na aquisição de ser um educador, e elimine as diversas questões que criam obstáculos à caminhada para um ensinar com dedicação, sentimento e amor. Desse modo, acredita-se que nossa proposta possa contribuir de forma reflexiva para a compreensão de que devemos ter identificação com o nosso fazer docente e, portanto, construir verdadeiros saberes, interesses de formações continuadas e um profissional da educação dentro e fora de sala de aula (Figura 1).

Figura 1: Construir um fazer docente



Fonte: Revista Construínotícias nº35 ano 2007 p.53

Ainda, assim, nossos objetivos buscam a apreensão/compreensão no campo do fazer ensinar dos professores, que deslumbram uma situação inerente que é de não gostar de uma área de estudo que ensina e, assim, exercer sua função didática sem uma devida estimulação cognitiva causando dificuldades, dúvidas, insatisfação, falta de identificação e outros fatores em si próprio. Não podemos esquecer que o professor deve ter na sua missão pedagógica uma atuação estratégica em sala de aula, então, o problema que é ser um profissional exercendo suas atividades de ofício sem uma estruturação cognitiva de domínio, profundidade, conhecimento,

competência e outros fatores que perpassam o verdadeiro trabalho das ações do ensinar, inviabilizando qualquer tentativa de ação educativa de qualidade.

Esta pré-pesquisa foi montada e executada como uma forma de diagnosticar se nossas inquietações observadas no contexto escolar, ou melhor, no âmbito das salas de aulas do Curso de formação de professores na modalidade presencial/magistério de nível Médio eram reais e se configuravam numa visão geral de problema futuro para aqueles que iriam adentra ao magistério. Também, materializa um encontro de nossa trajetória acadêmica/profissional e nossa angústia de ver, sentir e ouvir esta área de estudo tão importante que é a matemática, sendo retratada de forma distante por aqueles que fazem o seu processo de ensino (professor) em uma condução profissional bem longe do que a disciplina merece, como importância e ciência que é.

Assim, para mapear nosso propósito de pesquisa levamos em conta nossas discussões, intervenções, observações, experiências vividas e conclusões relevantes de nossa prática em sala de aula, motivados pelas nossas formações profissionais iniciais e continuadas atuais na docência da Educação Básica e no Curso de Formação de Professores.

Por tudo isso, desejamos buscar respostas na obtenção de nosso objetivo proposto, que retrate o nosso objeto de pesquisa como um fator de importância educativa e social que é ser professor com “problemas cognitivos”, mas apto a reconhecer e, porque não, futuramente obter condições de melhorar a sua práxis pedagógica de sala de aula fortalecendo o entender a relação da identificação ou o gostar em seu ofício com o seu fazer verdadeiro fazer profissional de ensinar acarreta e o levará a ser um professor pesquisador, investigador, atualizado e com forte vontade de fazer suas formações continuadas, enfim, desenvolvendo a função de ser docente.

Em virtude disso, queremos nesta pré-pesquisa detectar e, posteriormente, realizar uma pesquisa mais ampla em nível de Doutorado com o intuito de fomentar a constatação que no desenvolvimento do ensinar com falta de identificação (por não gostar ou medo da disciplina) por alunos-professores ou professores atuantes em sala de aula continue a perpetuar consequências e distanciamentos no entendimento e gosto desta disciplina por parte de nossos alunos/professores/alunos e, porque não dizer, na matemática como ciência e formação cidadã.

METODOLOGIA

Este trabalho teve como parâmetro uma pesquisa de campo no ano de 2016 que foi iniciada e realizada de forma laboratorial no Instituto de Educação, Escola Estadual, localizada

em Maceió/AL e situada no CEPA/13^aGERE. Foi elaborado um questionário com perguntas fechadas relacionado à situação socioeconômica dos/as estudantes e sobre suas relações com a área da Matemática e sua falta identificação com a com seus estudos ou interesse. Esta verificação pré-inicial de pesquisa buscou obter dados estatísticos que destaquem a importância da falta de empatia no ensino de matemática, salientando que esta falta de identificação com essa área de estudo por parte de nossos futuros docentes em formação poderá trazer, como consequência, reflexos relevantes no seu fazer ensinar como profissional em seu ofício. Sobre isso, (Bicudo, 1999, p.45) diz:

A aplicação dos aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercícios: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as áreas de estudo, mas a falta delas, em Matemática, chama a atenção.

Portanto, queremos inicialmente definir o caminho que adotaremos no futuro, e, assim, obter nesta pr -pesquisa dados preliminares que justifiquem nossa inquietação de observar nosso objeto de pesquisa. Neste intuito, nossa condução teve como base de análise o Curso Normal Médio na formação de professores, com alunos-professores em formação, e como instrumento de pesquisa foi empregado o questionário previamente estabelecido, com uma proposta diagnóstica que nos mostrasse a real dimensão da situação-problema, que é ter que ensinar algo com o qual não se tem afinidade ou gosto de fazer. Neste público alvo tivemos 02 (dois) períodos de coletas de dados que aconteceram no ano de 2016 (22 participantes) e 2017 (29 participantes). O fator quantitativo do público alvo nos dois momentos se deu devido à escolha destes universos, onde utilizamos somente alunos-professores do último ano, ou seja, 4^o ano de formação. Os dados estatísticos obtidos nos contextos de estudos transcorreram com o intuito de evidenciar nosso objeto de pr -pesquisa e, por que não, contribui na busca de tomadas de decisões que fortaleça no grande objetivo que desenvolver uma pesquisa maior e mais ampla no contexto de tese de doutorado.

Nosso pr -estudo, em coerência com nosso objeto de investigação, é um desenvolvimento que podemos classificar como descritiva na forma de uma pesquisa de opinião. Isto porque nosso público alvo já é conhecido e queremos entender e definir o que pensam e como se comportam.

Por fim, queremos que este levantamento de dados, que chamaremos de primário, nos dará uma compreensão/interpretação sobre os rumos de nossa pesquisa futura, e, portanto, poderá determinar quais os caminhos futuros que poderão ser seguidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa aplicada teve início no ano de 2016 e serviu para identificarmos o verdadeiro alcance de nosso objeto de estudo, onde participaram 22 alunos do 4º ano do Ensino Médio Normal. Num questionário mais sucinto com apenas 02 (duas) perguntas (Como era sua identificação com Matemática antes do Curso? e Como está atualmente sua identificação com a Matemática?), obtemos que 66% registraram a falta de identificação com a área de estudo. Tal investigação procurou desenvolver um sentido inicial de verificação na prática de nossas dúvidas e o alcance sobre os efeitos que a ausência de identificação ou receio com o ensino da matemática acarreta na formação docente e desenvolve no seu fazer matemática como profissional que serão de sala de aula. A análise final do resultado nos mostrou apenas uma constatação que chamaremos de informal, pois apenas nos deu uma visibilidade que a situação realmente existia.

No ano de 2017 foi aplicado um novo questionário (mais amplo em suas perguntas), com 06 (seis) perguntas, para 29 alunos, também, do último ano de formação 4º ano, onde o levantamento das informações contidas nas respostas dos alunos-professores pesquisados revela a percepção deles quanto a sua identificação ou gostar da disciplina matemática e com o seu fazer ensinar como docente. Então, as respostas do questionário nos levaram a seguinte análise, que, conjuntamente, com as tabelas abaixo expressam a descrição os valores numéricos e percentuais obtidos a partir das apreciações e interpretações das respostas de cada pergunta aplicada no instrumento da pesquisa.

Tabela 1: Pergunta 1: “Você gosta da Matemática?”

RESPOSTA	(%)
SIM	41%
NÃO	59%
TOTAL	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

A tabela 1, faz uma pergunta direta e direciona a essência da pesquisa que é o gostar da Matemática. As respostas dos alunos-professores (correspondente: 12 – SIM; 17 – NÃO) demonstraram um perfil observado em sala de aula que mostrou que a maioria não gosta da matemática, apesar que, também, observamos que alguns alunos podem não ter respondido de forma correta devido a aproximação do pesquisador com a turma avaliada. A maioria (59% das respostas) optou pela resposta não no seu gostar da matemática, porém existe uma porcentagem relativamente próxima (41%) que informaram sim em seu gosto pela disciplina e, portanto, podemos dizer que estes não estão distantes da identificação propriamente de seus estudos. Percebeu-se, também, numa forma de observação e na pergunta que existiu por parte dos alunos-professores uma expectativa e confiança em relação a postura de ensinar e aprender do pesquisador com a turma que sempre buscou um ensino significativo e próximo da sua realidade profissional, pois, assim, eles podiam ter se confundido a pergunta com o seu estado antes e o que estão hoje. Situação sanada no momento, mas que pode ter influenciado num contexto da visão da pergunta.

Tabela 2: Pergunta 2: “Qual é a sua condições de lecionar a Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Infantil ou EJA?”

RESPOSTA	(%)
ÓTIMA	4%
BOA	10%
REGULAR	55%
PÉSSIMA	31%
TOTAL	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

A segunda pergunta procura descobrir e entender a sua condições de lecionar a Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Infantil ou EJA. Nesta pergunta

que constava os quesitos/número de alunos-professores a) ótima (1), b) boa (3), c) regular (16) e d) péssima (9), 86% declararam que é regular ou péssima sua condição de lecionar a área de estudo da Matemática. Numa análise pontual podemos verificar que num contexto de distanciamento da Matemática e sua atuação docente futura, apenas 14% (que indicaram ótimo e bom) se mostraram seguros e que se sentem em condições de lecionar a Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Infantil ou EJA. Numa observação informal, mas com grande importância para uma análise dentro da conjuntura desta pergunta, queremos complementar informando que através de observações num contexto geral de todas as turmas e alunos da escola e fora dela e, também, através de questionamentos informais com alunos da Universidade Federal de Alagoas e Faculdades que fazem estágios na referida escola pesquisada este resultado de apenas 14% mostra sim uma realidade de uma falta de empatia com a área de estudo da disciplina matemática e, portanto, uma preocupação no sentido do exercício da função docente futura nesta área específica.

Tabela 3: Pergunta 3: “Qual é a sua vontade de continuidade dos estudos na área da matemática após sua formação?”

RESPOSTA	(%)
SIM	28%
NÃO	72%
TOTAL	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

A tabela 3 mostra que 72% (correspondente a 21 alunos-professores) dos alunos-professores pesquisados responderam NÃO e, assim, traz uma consolidação de nosso objeto de pesquisa que verifica a não identificação com a matemática, pois, através de um percentual alto, se visualiza o não interesse em procurar dar continuidade ao aprender contínuo que um bom

profissional em exercício docente necessita para se atualizar ou desenvolver maneiras diferentes de lecionar sua aula, seu conteúdo, sua didática, enfim, de ser um docente diferenciado numa disciplina que muito necessita desta vontade e motivação para transformar esta área de estudo tão combatida e distante em seus resultados e aprendizados de formas negativas e desfasado de significado. Portanto, os dados colhidos mostram fatores importantes de constatações que alcançam nosso objetivo de investigação.

Os resultados finais, mesmo sendo uma pré-pesquisa de cunho que podemos considerar pessoal ou laboratorial escolar, observamos que os dados levantados e analisados mostram preocupação para o ensino e aprendizagem dos que querem aprender, gostar e desenvolver uma Matemática de forma significativa e prazerosa que verdadeiramente seja entendida como objeto de importância de sua vida dentro e fora da escola ou como aluno ou cidadão. Neste sentido, ficamos com uma dúvida direta de nossos futuros professores: quem não gosta ou não se identificar com algo, será que um dia irá procurar fazer bem este algo? Quem nunca se identificou ou não gostou de estudar Matemática, ensinará ou fará alguém gostar e aprender a Matemática?

Além disso, uma preocupação marcante e realizada na forma de observação do dia-a-dia na sala de aula, que forma direta ou indireta influência nos dados coletados nos dois períodos, é a dificuldade com os conteúdos matemáticos, bem como a falta de afinidades com a disciplina, que advém de uma dificuldade ou medo da aprendizagem da área desde suas formações anteriores.

Os resultados, também, nos traz uma preocupação maior que é o fazer ensinar contemporâneo de qualquer disciplina com um ensino voltado para o aluno cidadão, de forma interdisciplinar e multidisciplinar e dentro de verdadeiros significados não somente educativos, mas social e para uma formação, também, profissional. Para tanto, identificar-se com seu ofício, seja a matemática ou outra área de estudo, é ser um profissional da Educação em condição de construir um ensinar em sala de aula de forma diferenciada do que observamos e necessitamos atualmente, pois nossa problemática de proposta futura tem como objetivo futuro compreender, discutir e refletir para que decisões sejam tomadas e implementadas, no intuito de encontrar em nossos futuros professores ou os que já atuam em sala de aula uma identificação com outro olhar para a disciplina, conseqüentemente, trazendo uma melhoria de seu processo de ensino-aprendizagem da matemática, e, conjuntamente, com uma formação docente voltada para o melhor do seu fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é uma interação entre dois objetivos de propostas de pesquisas com um objeto de pesquisa que tem a mesma problemática: o primeiro que veio para verificar uma inquietação observada em sala de aula na formação de professores e a outra, a ser realizada futuramente, de uma pesquisa ampla, orientada e completa em nível de tese de doutorado. Ao iniciar esta primeira fase do trabalho de pesquisa, que chamamos de pré-pesquisa, tendo o enfoque no ensino da matemática no universo docente, que nos remetia à análise de situações que envolviam as dificuldades do aprender e do gostar da matemática. Entretanto, as dificuldades e afinidades de aprender matemática podem ocorrer por diversas situações e em suas várias etapas da aquisição de seus saberes, e é imprescindível que haja uma preocupação maior com relação a como se lidar com o seu aprendizado, deixando de torná-lo complexo e sem significado.

Portanto, refletir sobre o papel da identificação na formação de um educador é de extrema importância na aquisição de habilidades e competências para o ensino da matemática, e os resultados obtidos criam análises que nossos professores que irão precisar ensinar a matemática possuem dificuldades cognitivas variadas a serem pesquisadas de uma forma mais organizada e ampla.

E nesta configuração que este trabalho retrata para uma segunda etapa que ampliar a investigação para ter uma intenção de verificar esta causa, e articular mecanismos que possam fortalecer o enlace entre seus elos educacionais, e que possibilitem a conquista de novos rumos. Neste sentido, concluímos que a formação docente e seu verdadeiro profissionalismo perpassam no além do precisar dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área numa formação inicial ou continuada, mas entrelaçam-se no cultivar os sentimentos do gostar e sentir amor no que deseja fazer do ensinar e aprender, pois nossos alunos e a conjuntura atual do ensino da matemática necessitam construir uma melhor desenvoltura no interesse e crescimento de aprendizagem desta área de estudo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). IDEB/2013 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2014/ideb_brasil_2013.pdf. Acessado em: 22/08/2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBANÊO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. *Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério*. Universidade de Laval/PUC-Rio, 2000. (mimeo)

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

PROGRAMA EDUCAÇÃO ESPORTIVA: UMA EXPERIÊNCIA DE POLÍTICA PÚBLICA DE ESPORTE E LAZER NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE (2009 - 2012).

Fabíola Cristina de Oliveira Bento Aquino ¹

Natália Gabriela da Silva ²

Elicia Barros Guerra Souza ³

Izabel Adriana Gomes de Sena Simões ⁴

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo as ações desenvolvidas pelo Programa Educação Esportiva, uma iniciativa da Secretaria de Educação, Esporte e Culturais da Prefeitura da cidade do Recife (PCR). O programa foi executado pela Diretoria de Ensino (DIRE) e a autarquia municipal, Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães (Geraldão), ambos fazem parte da PCR. Com o objetivo de aperfeiçoar a integração da Política Pública de Esporte e Lazer com a Rede Municipal de Ensino, foram desenvolvidas diversas ações esportivas e de lazer para estudantes das escolas municipais do Recife. As atividades desenvolvidas possibilitaram o esporte e o lazer nas escolas, integrando os saberes e as experiências entre os participantes, além de garantir o esporte e lazer enquanto direito social. Nesse sentido, o objetivo desse estudo é relatar o desenvolvimento das ações referentes ao Programa Educação Esportiva, analisando suas contribuições para as políticas públicas de Esporte e Lazer do Recife. Essa pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva. Tratando-se de pesquisa do tipo documental, utilizamos como fonte documentos como: Balanço de transição 2009 - 2012, planejamentos, relatórios e fotografias. Compreendemos que ações como as desenvolvidas por esse Programa podem contribuir para o processo de formação dos estudantes, além de fortalecer as políticas públicas e assim contribuir com transformações da realidade dos sujeitos participantes.

Palavras-chave: Educação Física, Esporte, Lazer, Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem a finalidade de relatar como foram desenvolvidas as ações do Programa Educação Esportiva, uma iniciativa da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, executada pelo Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães (Geraldão), que, na época, era responsável pelo desenvolvimento da Política Municipal de Esporte e Lazer.

¹ Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, fab_danca@hotmail.com.

² Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, natalia.gabrielasilva@hotmail.com.

³ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, eliciaguerra@hotmail.com.

⁴ Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sena.belag@gmail.com.

Desde a Constituição Federal de 1988, o esporte e o lazer são tratados como direitos do cidadão.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.[...] Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um[...] (BRASIL, 1988).

Inaugurado em 12 de novembro de 1970, o Geraldão é um dos mais importantes equipamentos de esporte e lazer da cidade do Recife. Ao longo dessa história de quase meio século, o Geraldão revelou diversas facetas. De casa de espetáculos na qual se apresentaram artistas consagrados nacional e internacionalmente a palco de importantes competições esportivas, na maior parte do tempo mantendo seu caráter de espaço comunitário, o Geraldão certamente teve grande importância para a difusão da prática esportiva e do acesso à cultura e ao lazer.

Mesmo com toda essa relevância no cenário local e regional, foi somente em 2005 que o Geraldão passou a ser o órgão responsável pela política de esporte e lazer de toda cidade. (RECIFE, 2011).

De acordo com o Relatório de Transição da Política de Esporte e Lazer de 2005-2008 para 2009-2012, a Política Municipal de Esporte e Lazer do Recife está organizada com o objetivo de garantir o acesso ao conhecimento e democratização da prática do esporte e lazer, visando a mobilização da população e do governo na construção do sistema municipal de esporte e lazer (PREFEITURA DO RECIFE, 2008).

A política pública educacional é marcada pelo momento histórico, econômico e social, nos quais refletem diferentes teorias da educação. Fomentar o debate nessa área é fundamental para a formação de qualquer estudante ou profissional. Com o intuito de estimular esse debate e inspirados por nossas inquietações a respeito de como foram organizados os projetos de políticas públicas de esporte e lazer nas escolas municipais do Recife, buscamos como esse estudo descrever as ações desenvolvidas pelo Programa Educação Esportiva e analisar os impactos na vida dos jovens participantes.

A discussão do tema das políticas públicas tem recebido contínuas contribuições de pesquisadores das áreas de Ciências Sociais, Ciência Política, Serviço Social, dentre outras. Compreendemos que a política educacional não está isolada, a mesma se articula com outras áreas. Assim nos aponta Bourdieu:

Toda a análise da luta política deve ter como fundamento as determinantes econômicas e sociais da divisão do trabalho político, para não ser levada a naturalizar os mecanismos sociais que produzem e reproduzem a separação

entre os agentes politicamente ativos e os agentes politicamente passivos e a construir em leis eternas as regularidades históricas válidas nos limites de um estado determinado da estrutura da distribuição do capital (BOURDIEU, 2004a, p. 163).

As Políticas Públicas são ações do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, fazendo uma relação entre a sociedade e o Estado. A partir dessas relações que são formulados documentos como as leis de programas e linhas de financiamento que orientam as ações que envolvem aplicações de recursos públicos.

Como ação de uma política pública, o programa apresentado busca a ampliação e qualificação da Educação Física nas Escolas Municipais do ensino fundamental II, antigo Terceiro e Quarto Ciclos, como era organizada a aprendizagem nas escolas municipais da Cidade do Recife.

O programa desenvolveu algumas ações como a temporada esportiva, os jogos escolares, a formação continuada de professores, dentre outros, e tinha como meta de atendimento todas as escolas do ensino fundamental II, que totalizavam 35 escolas. Apesar de todas serem contempladas com o programa e terem um professor de Educação Física, nem todas tinham um espaço adequado para prática esportiva.

Esse artigo está organizado, além da introdução, em mais três seções: metodologia, onde apresentamos e fundamentamos a abordagem e tipo de pesquisa utilizada, bem como as fontes e procedimentos; resultados e discussões, onde abordamos as questões referentes às políticas públicas educacionais dialogando com nosso objeto de estudo; e por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

Nesta seção apresentaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento da nossa pesquisa. A metodologia descreve todos os caminhos que percorremos para alcançar nossos objetivos, fornecendo confiabilidade e veracidade a investigação. Por isso, não existe uma única forma de fazer pesquisa, pois cada uma possui um problema a ser estudado.

Pesquisa é a exploração, é a inquirição, é o procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. A pesquisa é definida como uma forma de estudo de um objeto. Este estudo é sistemático e realizado com a finalidade de incorporar os resultados obtidos em expressões comunicáveis e comprovadas aos níveis do conhecimento obtido (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 14).

A metodologia utilizada baseia-se em uma abordagem qualitativa, tal abordagem descreve e explica os fenômenos sociais e diversas experiências individuais ou coletivas,

também podendo ser investigado diversos documentos, como: textos, imagens, músicas e outros (FLICK, 2009).

Na abordagem qualitativa é possível extrair dados mais subjetivos, ela é muito utilizada com pequenas amostragens, possibilitando descobertas que não é possível na pesquisa quantitativa. Assim “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

No que se refere aos procedimentos metodológicos, teve um enfoque descritivo com abordagem qualitativa. O projeto partiu para uma descrição interpretativa dos documentos com o máximo de abrangência e detalhamento sobre o objeto investigados. Trata-se, portanto de uma análise aprofundada da realidade pesquisada (RUDIO, 1985).

Na pesquisa descritiva o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem fazer interferências, descrevendo e interpretando os dados. Segundo Silva & Menezes (2000, p.21):

[...] a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento.

Tendo em vista que o principal instrumento escolhido para se chegar aos referidos objetivos trata-se de um estudo do tipo documental, apoiando-se na memória recente do programa pesquisado, os documentos encontrados versam sobre as ações que aconteciam a partir do programa.

Os documentos analisados referentes ao Programa Educação Esportiva, foram: Planejamentos, balanço de transição e relatórios. Utilizamos os seguintes critérios para realizar as análises: quais os objetivos do programa, como são desenvolvidos e quais ações promovem.

De acordo com Vergara (2000), a investigação documental não só acontece em órgãos públicos, podendo acontecer nos órgãos privados de qualquer natureza, também com registros pessoais, anais, circulares, memorando e outros. Todos os documentos utilizados na pesquisa devem ser valorizados, pois eles podem trazer uma riqueza de informações, possibilitando uma ampliação do entendimento do objeto pesquisado.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante,

pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. (CELLARD, 2008, p. 295).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos sobre política pública, a organização das políticas públicas municipais do Recife e analisamos como foi organizado o Programa Educação Esportiva.

O processo de formulação de uma política envolve diversos atores com diferentes interesses que lutam por inclusão de determinada questão na agenda pública e, posteriormente, a sua regulamentação.

Para Azevedo (2004) as políticas públicas são implantadas, elaboradas, reformuladas ou desativadas com base na sociedade e no Estado, de acordo com seus interesses e transformações. Desde 1970, as formas e funções do Estado foram colocadas em xeque pelo modelo capitalista, procurando sempre sua superação.

Dentre as políticas públicas, sem dúvida destacam-se aquelas relativas à política educacional. A política educacional deve ser pensada de forma ampla, sempre em articulação com o projeto em construção da sociedade, projeto esse que se realiza, em grande parte, por meio da intervenção do Estado. Essa política pode ser utilizada como um meio de garantir a sociabilidade da força do trabalho. É através dessa perspectiva que surgiram à implantação do sistema público de ensino.

É na escola, principalmente na sala de aula, que surge o espaço para a concretização das políticas educacionais. Os Projetos são elaborados e desenvolvidos a partir das necessidades das comunidades, que muitas vezes buscam condições de igualdade social para todos. E os projetos educacionais visam a formação de cidadãos ativos e participativos, que possam repercutir na sociedade de maneiras positivas.

A Política Municipal de Esporte e Lazer está organizada com vistas à garantia do acesso ao conhecimento e democratização da prática do esporte e lazer, visando a mobilização da população e do governo na construção do sistema municipal de esporte e lazer. (PREFEITURA DO RECIFE, 2008)

Nesse sentido, esta política executa programas sistemáticos, eventos, formação continuada de trabalhadores do setor, gestão de espaços e equipamentos, além de conduzir os debates da inclusão desses temas nos instrumentos de gestão e planejamento da cidade, além de estabelecer relação institucional com a sociedade civil e outras.

O referido projeto dialoga com dois importantes programas, um desenvolvido em pela Prefeitura do Recife e o outro pelo Ministério dos Esportes que, nos últimos meses, dentro das atividades do Educação Esportiva vem implementando o projeto Segundo Tempo.

O primeiro, os Círculos de Populares de Esporte e Lazer (CPEL) é um programa de educação não formal desenvolvido pela Prefeitura do Recife, através do Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães – Geraldão, O CPEL tem como objetivos desenvolver criticamente aprendizagens relacionadas a cultura corporal e esportiva, além de promover a auto-organização comunitária a partir do lazer e do esporte.

Já o segundo, surgiu em 2010, por uma parceria entre o Ministério da Educação e do Esporte, com o intuito de aumentar o tempo escolar, através de várias atividades.

O Programa Segundo Tempo, é uma parceira do Ministério dos Esportes em convênio com a Prefeitura do Recife e Autarquia Ginásio de Esporte Geraldo Magalhães que visa democratizar a cultura do esporte no contra turno escolar para crianças, adolescentes, adultos e idosos, como fator da cidadania, melhoria da qualidade de vida e diminuição da exposição aos riscos sociais. As atividades iniciaram no mês de setembro de 2012, com o atendimento a 4.500 pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos), através de 45 núcleos, sendo: 35 Escolas Municipais, 01- Praça, 03 Quadras públicas, 01 Ginásio Público, 02 Centro Sociais Urbanos. 02 Praças da Academia da Cidade e 01 Parque. (RECIFE, 2012, p.47).

Todas ações desenvolvidas direcionadas ao Esporte e Lazer são de fato muito importantes, pois todos os cidadãos brasileiros possuem o direito ao esporte e ao lazer.

DESCREVENDO O PROJETO EDUCAÇÃO ESPORTIVA

O programa Educação Esportiva teve como diretriz desenvolver ações esportivas e de lazer para consolidação do Recife enquanto Cidade Educadora, fortalecendo a educação física escolar.

O programa fundamenta-se na adoção de práticas esportivas e culturais formais e não formais, envolvendo toda a comunidade escolar, utilizando o Esporte como fator de desenvolvimento humano e instrumento pedagógico de elevação cultural e de consciência política. "[...] assumir pública e oficialmente as demandas esportivas como uma questão de acesso dos cidadãos a um direito legalmente garantido" (ATHAYDE, 2011).

O programa Educação Esportiva visa proporcionar acesso às novas vivências e aos espaços pedagógicos fomentando situações didáticas formais e não formais que ampliem as possibilidades educacionais, promovendo novos valores e atitudes fundadas na ética e na

construção de círculos sociais de convivência, de modo a contribuir com a educação e utilização do tempo livre de crianças e jovens, garantindo o direito básico e imprescindível do Esporte e Lazer como estabelece a constituição federal, o estatuto da criança e adolescente e a lei de diretrizes e bases da educação.

Esse programa desenvolveu várias ações para comunidade escolar, como por exemplo: Temporadas Esportivas Escolares, Formação de Equipes Esportivas das Escolas Municipais do 3º e 4º ciclo, Festivais de jogos populares, Estruturação da Rede Física de Esporte e Lazer; Manutenção de equipamentos esportivos da Rede de Ensino Municipal, Implantação do Núcleo Paraesportivo dos Alunos da Rede de Ensino Municipal. Jogos Escolares Municipais, Formação Continuada em Educação Física, Esporte e Lazer e outros.

- **Eventos esportivos** - Consistiu na construção participativa e realização de ações Esportivas ao longo do ano, ampliando o espaço pedagógico da Educação Física Escolar dos alunos do 3º e 4º ciclo. A ação promove também a participação dos alunos das Escolas Municipais nos principais eventos da agenda esportiva do Recife, como por exemplo: Corridas de ruas, torneios, festivais, temporadas esportivas e outros.
- **Temporadas Esportivas** - são aprofundados os conhecimentos de uma determinada modalidade nas aulas de Educação Física e ao final realizamos um momento de catarse através de um grande festival, além, de realizarmos vivências de modalidades pouco difundidas como as lutas e a natação.
- **Formação de Equipes Esportivas das Escolas Municipais do 3º e 4º ciclo** - Consiste no processo de seleção, treinamento e formação de equipes esportivas das 35 escolas municipais de 3º e 4º ciclo e participação em competições estudantis. São formadas 02 (duas) equipes de esportes coletivos e 01 Individual, masculina e feminina, em cada Escola, contando com a carga horária de treinamento esportivos dos professores de Educação Física e com a contratação de estagiários da mesma área. A formação das equipes acontece a partir da realização de cada Temporada Esportiva. Os treinamentos são realizados nos equipamentos esportivos das escolas ou do entorno delas.
- **Estruturação da Rede Física de Esporte e Lazer** - auxílio aos equipamentos esportivos da Rede de Ensino - Consiste na co-gestão, manutenção e estruturação de uma Rede Física de Esporte e Lazer no entorno das 35 Escolas Municipais de 3º e 4º

ciclo que possa abrigar as ações do Programa Educação Esportiva, além de transformar os equipamentos esportivos em espaços de educação na comunidade

- **Implantação do Núcleo Para-esportivo dos Alunos da Rede de Ensino** - Consiste na Implantação de um núcleo municipal para prática e treinamento esportivo dos alunos com deficiência da Rede Municipal de Ensino. O núcleo desenvolverá uma ou mais modalidades esportivas e terá como parceiro o Comitê Paraolímpico Brasileiro na implantação, execução e custeio desta ação. O local de implantação pode ser uma Escola Municipal cujas exigências de esportivas e de acessibilidade sejam atendidas, no Geraldão ou em equipamentos formalmente cedidos para a ação.
- **Jogos escolares municipais** - Surgido desde 1983, com o propósito de promover a integração entre as escolas e os alunos da rede municipal de ensino, os Jogos Escolares Municipais do Recife, anteriormente denominado de Jogos Amistosos dos Guararapes, é um espaço pedagógico ampliado da disciplina de Educação Física. O evento dura cerca de 2 (dois) meses e desenvolve competições esportivas nas categorias de Pré-Mirim, Mirim, Infantil, Juvenil e Alunos com Deficiência, nas modalidades Futsal, Handebol, Voleibol, Futebol, Atletismo, Judô, Basquete e Natação, contemplando cerca de 5.000 alunos da Rede Municipal de Ensino. Os Jogos são disputados nos equipamentos esportivos escolares, nos clubes da cidade e no Geraldão.
- **Formação Continuada em Educação Física, Esporte e Lazer** – Esta iniciativa consiste numa ação complementar ao Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino. Busca relacionar as questões específicas da área de Educação Física, Esporte e Lazer com os princípios pedagógicos da Política de Educação. Serão desenvolvidas atividades de formação com características teórico cognitivas e técnico-instrumental em parceria com universidades e formadores convidados. Algumas das parcerias possibilitarão o acesso à especialização para os Professores. Realização de Pesquisas Científicas e Publicação das ações do Programa em periódicos da área de Educação.

Não podemos negar os benefícios dessas ações na vida cotidiana dos estudantes da rede pública de ensino, ultrapassado o limite do bem-estar, tornando visível as questões relacionadas ao processo de aprendizagem, estimulando a formação ativa dos participantes.

Podemos dizer que uma boa parte dos estudantes da rede municipal de ensino do Recife, vive em situação de vulnerabilidade social e com isso, tais programas, através da

promoção de diversas atividades, propiciam vários benefícios aos discentes, tanto em seus aspectos motores, quanto afetivos e sociais.

Percebemos também que nem todas as ações são voltadas para a maioria estudantes da rede municipal de ensino, pois só atende os estudantes que possuem aulas de Educação Física, referente ao ensino fundamental II e os menores ficam de fora, pois, as professoras polivalentes são responsáveis para desenvolver todas ações curricular.

A metodologia utilizada pelos gestores do programa foi um diálogo envolvendo os professores de Educação Física e toda a comunidade escolar acerca da participação de todos nas tomadas de decisões relacionada ao esporte escolar enquanto fator de desenvolvimento humano, haja vista, que ele apresenta uma grande riqueza pedagógica, pois desenvolve o pensar e o agir coletivamente, aprimorando de forma integrada os aspectos motores, sociais, afetivos, morais, entre outros.

As ações foram organizadas da seguinte forma: Apresentação da política de esporte e lazer da Cidade do Recife aos professores de Educação Física da rede municipal de ensino; Levantamento da demanda dos jogos; Reunião com os professores de Educação Física da Rede Municipal para a construção e aprovação do regulamento.

Através dos relatórios percebemos que esse projeto conseguiu parcialmente desenvolver suas ações, como por exemplo, as capacitações dos professores, melhorias e construção de espaços adequados para prática de atividades de esporte e lazer. Também não fica claro o porquê tais metas não foram atingidas.

Houve também vários avanços como o aumento de números de escolas nos jogos escolares entre 2009 até 2011, fazendo com que a comunidade escolar participasse ativamente do processo e a inclusão dos alunos com deficiências nos jogos da pessoa com deficiência.

Em vários momentos, os documentos nos mostram que os Jogos Escolares Municipais são a principal ação desse programa, sendo que o atendimento não foi para todos, apenas uma parcela dos estudantes da rede municipal de ensino do Recife.

A seguir iremos mostrar duas tabelas referentes ao quantitativos de participantes em algumas ações específicas.

TABELA 1 - OS JOGOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

Ano	Total de participantes	Número de Espaços Utilizados	Número de Modalidades
2009	3.000	4	7
2010	5.000	6	9
2011	3.000	6	9
2012	1.500	3	6

Fonte: Balanço de transição 2009 – 2012.

É interessante observarmos que há uma grande variação entre os números, não só de participantes, mas principalmente em relação ao número de espaços utilizados e número de modalidades. Encontramos muitas informações interessantes disponíveis no próprio site da Prefeitura do Recife, vejamos trechos de notícias acerca da abertura dos Jogos Escolares nos anos de 2009 a 2012.

Segundo a notícia presente no site da Prefeitura referente ao ano de 2009, temos que entre os dias 06 de outubro e 20 de novembro havia a expectativa de participação de aproximadamente 4 mil alunos de 34 escolas municipais. Ademais, diz a notícia que, além do Geraldão e das próprias escolas, alguns outros equipamentos públicos foram utilizados para a prática de certas modalidades, são eles: Quadra Euller Bentes, no Ipsep, o Campo do Bueirão, na Torre e o Centro Esportivo Santos Dumont, em Boa Viagem. Outro ponto importante diz respeito às modalidades, que são futsal, futebol de campo, handebol, voleibol, queimado, atletismo, natação, basquete e judô, distribuídos nas categorias de Pré-Mirim, Mirim, Infantil, Juvenil e portadores de deficiência. (RECIFE, 2009).

Já em 2010, tivemos a 26ª edição dos Jogos Escolares, que se iniciaram em 17 de novembro. A Prefeitura apontou ainda que cerca de 3700 alunos da rede participaram desta edição, e prossegue dizendo que o número foi maior que o da edição anterior, ou seja, a expectativa de aproximadamente 4 mil alunos não se efetivou. Além do Geraldão, foram utilizados os espaços do Campo do Bueirão, na Torre, e do CSU Bido Krause, no Totó, escolas e o Centro Santos Dumont, onde foram disputadas as provas de atletismo. Em relação à edição de 2009 destaca-se que além daquelas modalidades, as competições de atletismo incluíram não só a corrida, mas também a corrida de rua, o salto em distância e o arremesso de peso. (RECIFE, 2010).

Em uma notícia datada de 18 de novembro de 2011, a Prefeitura destacou a presença de mais de 1500 estudantes na abertura da 27ª edição dos Jogos Escolares. E prosseguiu informando que dali à metade de dezembro de 2011 seriam disputadas cinco modalidades coletivas (basquete, handebol, futsal, futebol e vôlei), além das individuais, judô e atletismo (com provas de salto em distância, arremesso de peso, corrida de pista e corrida de rua). A notícia prossegue informando que as modalidades seriam disputadas no Geraldão, Quadra Euller Bentes (Ipsep), Campo do Bueirão (Torre), CSU Bido Krause (Totó) e nas escolas Costa Porto (Joana Bezerra), Maria Sampaio (Ibura) e Dom Bosco (Jardim São Paulo) (RECIFE, 2011).

Enfim, em 2012, mais precisamente em 29 de novembro daquele ano, a Prefeitura informa através de seu portal de notícias a abertura da 28ª edição dos Jogos Escolares do Recife. Informando-nos que havia a expectativa pela participação de estudantes de quarenta instituições públicas de ensino da cidade e que as atividades ocorreriam no período entre 26 de novembro e 07 de dezembro de 2012. As modalidades esportivas presentes nessa edição foram futsal, basquete, vôlei, handebol, futebol e judô.

Analisando o quadro e as notícias percebemos mudanças que impactaram na quantidade de público participante, dentre elas a descentralização das atividades, o que certamente era um fator importante para permitir que o público tivesse acesso ao evento em local mais próximo de sua residência ou escola e também a diversidade de modalidades, que sem dúvidas também é um fator importante para engajar estudantes que não são adeptos às modalidades esportivas mais cotidianas, como, por exemplo, futebol, vôlei e futsal. Nesse sentido, destacamos, na última edição analisada aqui, a ausência das provas de atletismo, que poderiam motivar a participação de vários alunos e levar o evento a outros locais ou bairros mais periféricos.

Vemos nos demais eventos esportivos que a participação dos estudantes não era tão expressiva, posto que se tratava de uma etapa preliminar aos jogos escolares municipais.

TABELA 2 - EVENTOS ESPORTIVOS

Ano	Número de Eventos	Número de Equipes participantes	Total de participantes
2009	4	8	835
2010	6	8	1150
2011	4	6	700
2012	5	8	970

Fonte: Balanço de transição 2009 – 2012.

Não conseguimos visualizar nos documentos, questões referentes aos valores gastos nas ações, também não ficou claro qual era a função da DIRE, no nosso entendimento essa diretoria foi responsável por fiscalizar as ações, examinar o plano de trabalho e analisar as prestações de conta posto que o Geraldão foi o responsável por sua execução.

O Ginásio de Esporte Geraldo Magalhães foi responsável por assegurar a realização das atividades esportivas e culturais durante o calendário letivo.

Também não fica claro nos documentos que tivemos acesso, como foram consolidadas as parcerias e quais as ações iniciais para esse processo. Sabe-se que esse projeto é executado pelo Geraldão, dentro da Diretoria de Esporte, na pasta da Gerencia de Esporte Educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de políticas públicas surgem a partir de necessidade da sociedade e se tratando de políticas educacionais, seus objetivos estão ligados a inclusão social, desenvolvimento integral e educação para a cidadania de crianças, adolescentes e jovens de comunidades pobres, em situação de vulnerabilidade social.

Tais programas devem constituir de ações estratégicas para garantir atenção e desenvolvimento integral dos seus participantes, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local.

Essa também é uma necessidade das escolas municipais possuem: a organização de ações estratégicas que ofereçam condições mais favoráveis para o desenvolvimento do

educando. Desenvolvendo, assim, mais oportunidades para que as crianças e jovens se apropriem do conhecimento do mundo físico, virtual e social e se tornem cidadãos ativos e participativos, repercutindo de maneira transformadora a suas realidades.

Os documentos do programa, por não possuírem uma revisão bibliográfica ou fundamentação teórica, onde possam ser identificadas as problemáticas, as possibilidades e os avanços do seu início até o término, dificulta uma análise e conclusão mais aprofundada acerca da proposta e do alcance da finalidade do programa Educação Esportiva.

Fazer uma síntese final a partir da compreensão de política pública nas escolas municipais, de como se expressam os atuais programas, dos problemas identificados, suas contradições e as necessidades e possibilidades para a escola favorece uma postura crítica e pró-ativa dos futuros cidadãos, vez que as mudanças sociais, políticas e econômicas têm exigido das pessoas uma nova postura onde o conhecimento esteja aliado a senso crítico.

A partir de toda pesquisa, podemos realizar indagações que nos possibilitam reconhecer no cotidiano dos programas de política pública a reforma curricular das escolas municipais, uma maior diversidade de atividades onde muitas vezes oferece condições mais favoráveis para o desenvolvimento do educando, bem como criará mais oportunidades para que apropriação dos conhecimentos sobre o mundo.

Entre as maiores dificuldades encontradas podemos relacionar, a falta de informações nos documentos analisados e uma avaliação de todo processo. Como principais resultados do estudo, apresentamos detalhadamente algumas ações desenvolvidas a partir do Programa.

Nesse sentido, considerando nosso estudo sobre o Programa Educação Esportiva, verifica-se a necessidade de ampliação de estudos e abordagens relativas a esse ambiente. Esperamos ter oferecido uma contribuição a essa demanda, entende-se que o processo estudado é passível de referenciar iniciativas similares, no que tange às ações relativas ao desenvolvimento pedagógico do esporte educacional em PPSE.

REFERÊNCIAS

ATHAYDE, P. F. A. **O "lugar do social" na política de esportes do governo Lula.** Ser Social 2011.

AZEVEDO, Janete M. **A educação como política pública.** Campinas, SP: Autores associados, 2004. – coleção polêmica do nosso tempo; vol.56.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal;1988.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). et al. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PREFEITURA DO RECIFE. **Convênio nº 177/2009**. Recife, PE: Secretaria de Assuntos Jurídicos, 2009.

PREFEITURA DO RECIFE. **Relatório de Transição da Política de Esporte e Lazer 2009-2012**. Recife: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer/ Ginásio de esportes Geraldo Magalhães, 2012.

RECIFE, Prefeitura do Recife. **Relatório de Transição da Política de Esporte e Lazer de 2005-2008 para 2009-2012**. Recife: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer/ Ginásio de esportes Geraldo Magalhães, 2008.


RECIFE, Prefeitura do, Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Educação esportiva**. Recife: Secretaria de Educação, 2009.

RECIFE, Prefeitura, do. Secretaria de Educação. Diretoria Geral de Ensino. **Projeto Intermunicipal Escola de Tempo Integral**. Recife: SE, 2003.

RECIFE, Prefeitura do. GERALDÃO SEDIA ABERTURA DOS JOGOS ESCOLARES DO RECIFE. **Recife.pe.gov.br/noticias**, 2009. Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/2009/10/06/geraldao_sedia_abertura_dos_jogos_escolares_do_recife_168845.php. Acesso em 10/09/2020.

RECIFE, Prefeitura do. MAIS DE 3.000 ALUNOS DA REDE PARTICIPAM DOS 26º JOGOS ESCOLARES DO RECIFE **Recife.pe.gov.br/noticias**, 2010. Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/2010/11/19/mais_de_3000_alunos_da_rede_participam_dos_26_jogos_escolares_do_recife_174367.php. Acesso em 10/09/2020.

RECIFE, Prefeitura do. Abertura de Jogos Escolares do Recife reúne 1.500 estudantes no Geraldão. **Recife.pe.gov.br/noticias**, 2011. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/18/11/2011/abertura-de-jogos-escolares-do-recife-reune-1500-estudantes-no-geraldao>. Acesso em 10/09/2020.



RECIFE, Prefeitura do. Geraldão recebe 28º Jogos Escolares do Recife

Recife.pe.gov.br/noticias, 2012. Disponível em:

<http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/29/11/2012/geraldao-recebe-28deg-jogos-escolares-do-recife>. Acesso em 10/09/2020.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/ PPGEP/LED, 2000, 118 p.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2000.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: PERCEPÇÕES DISCENTES DA EXPERIÊNCIA EM UM NÚCLEO DE PEDAGOGIA NO RIO GRANDE DO NORTE

Christianne Medeiros Cavalcante¹

RESUMO

Este artigo apresenta e discute os resultados de uma pesquisa realizada com um grupo de alunos do núcleo de Pedagogia do Programa Residência Pedagógica – PRP, de uma Universidade pública do Rio Grande do Norte. Este estudo teve como objetivos documentar e refletir sobre uma prática vivenciada em instituições parceiras, tentando destacar seu potencial para a formação inicial de licenciandos. O espaço utilizado para realizar este acompanhamento foram os relatórios escritos pelos alunos residentes sobre seu trabalho no referido programa. Incluem-se nas referências, Emídio (2013), Gamboa (2010), Ghedin (2015), Moraes (1999), Prodanov (2013), além de legislações relacionadas. Para analisar os resultados da pesquisa, optamos pela análise de conteúdo dos escritos, dentro de uma abordagem qualitativa. A partir da leitura dos referidos documentos, os dados, foram sistematizados, categorizados pela pesquisadora, posteriormente à experiência. Autores como Com as informações obtidas, foi possível realizar uma interpretação que nos mostrou as percepções que os participantes tiveram do PRP e identificar as contribuições ao processo de desenvolvimento e a aprendizagem do futuro Pedagogo em sua formação inicial. Os resultados alcançados, nos demonstraram que ao propor a imersão na prática cotidiana da escola, o PRP contribuiu para uma formação mais sólida, com o enfrentamento de problemas a partir do desenvolvimento de estratégias e iniciativas mais coerentes com a realidade. Ainda para o estreitamento na relação teoria e prática e a valorização dos momentos coletivos como espaços de troca e colaboração na formação da identidade do pedagogo.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica, Formação Inicial, Relação teoria-prática.

INTRODUÇÃO

O presente texto origina-se da iniciativa em documentar e refletir sobre a prática vivenciada no PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRP, no Núcleo de Pedagogia de uma Universidade do Rio Grande do Norte, destacando seu potencial para a formação inicial de licenciandos.

Sabe-se que há muito tempo discute-se a formação de professores e as melhores alternativas para isso. Repensam-se as práticas, as teorias, as intenções, discute-se a realidade do alunado, do nível superior. Muitos aspectos são abordados, e entre eles os estágios. Críticas

¹ Doutora Em educação pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, chrismedeiros2008@outlook.com

são feitas aos formatos existentes, por não oferecerem aos alunos a possibilidade real e inserção no cotidiano escolar. Muitas experiências se espalham em todos os lugares na tentativa de tornar a formação mais próxima da profissionalização. Neste contexto surge o PRP, uma proposta de rever as possibilidades de contato do aluno com a realidade escolar, sob a orientação da própria IES e das escolas parceiras. É isso que temos refletido e discutido neste trabalho.

O referido programa é fruto da Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo de contribuir para a formação prática dos alunos nos cursos de licenciaturas, através de ações que possibilitassem a imersão dos acadêmicos na realidade da escola de Educação Básica. Esse processo de imersão, assim denominado, incluía atividades de planejamento e execução de situações de ensino que seriam acompanhadas e avaliadas por professores da rede básica, denominados preceptores e coordenados por um professor orientador da instituição de ensino superior, IES. Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes:

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Em linhas gerais, o PRP tinha por objetivos: aperfeiçoar a formação dos alunos dos cursos de licenciatura, estreitar os vínculos entre teoria e prática; possibilitar novas ações pedagógicas de formação promovidas pelas IES; estabelecer parcerias com as escolas de educação básicas locais e promover a adequação curricular com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A discussão sobre uma ação de Residência para a formação de professores é anterior ao edital que lançou o PRP. Esta se originou do Projeto de Lei do Senado de autoria do Senador Marco Maciel (DEM/PE), de nº227 de 2007, que propunha um acréscimo a LDB 9.394/96 em seu Art. 65: “[...] aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental [...] a residência educacional, [...] com o mínimo de oitocentas horas de duração, bolsa de estudo, na forma da lei”. Acrescenta ainda que, com o passar do tempo esta atividade seria incorporada como exigência legal nesta formação, quando sugere uma alteração no Art. 87 da LDB 9.394/96.

A justificativa para tais acréscimos seriam as falhas nos processos de ensino dos dois primeiros anos do ensino fundamental que envolve o processo de alfabetização. Problemas na formação em nível médio, com o magistério e a proliferação de cursos de pedagogia nos mais variados formatos, como aqueles que funcionam no noturno com carga horária diferenciada e os que funcionam em fins de semana. A tudo isso o autor do PLS em questão, imputa a responsabilidade pela deterioração do ensino. Assim, vê no exemplo da residência médica a possibilidade de fortalecer a formação prática dos professores. No que nos cabe análise, as intenções eram interessantes, caso houvesse uma ampla discussão sobre a proposta, pois sua inserção nos projetos de cursos implicaria severas mudanças em suas estruturas e das IES. A isso some-se o fato que a implementação do PLS 227/07, demandaria uma fonte de financiamento para custear as bolsas de estudo para alunos, professores e preceptores residentes.

Todavia a denominação de RESIDENCIA PEDAGÓGICA só apareceu quando, em 2012, surge o Projeto de Lei (PLS) nº 284/12, do senador Blairo Maggi (PR-MT), o qual realiza adaptações ao PLS 227/07 do senador Marco Maciel (DEM-PE) em 2007. Em sua reformulação passa a usar os termos ‘Residência Pedagógica’ ao invés de ‘residência educacional’. Segundo Silva (2018, p. 231) diferentemente do PLS Nº 227/07: “O projeto não previa a residência como pré-requisito para a atuação na educação básica, para não impedir a atuação de docentes em exercício que não tiveram acesso a essa formação”. De acordo com PLS nº 284/12, a residência não deveria ser um pré-requisito para o exercício da docência.

Além disso, vemos nesse documento a referência aos estágios, com críticas a sua carga horária, que segundo o mesmo, “o número de horas previsto na lei está aquém do necessário para uma efetiva prática docente no ambiente escolar” ((BRASIL, 2014, p.03) pois, não era nem 10% da carga horária total de um curso de pedagogia, em contraposição as dos cursos de medicina, que tinham uma exigência de 35% da carga horária em regime de internato.

Em 2018, temos o lançamento do edital Capes 06/2018 de Residência Pedagógica, que traz como dito anteriormente, a ideia de que através da presença constante do aluno na escola (imersão) ele poderá realmente apreender as características de sua profissão -ser professor- de forma mais efetiva que nos estágios curriculares. Todavia, há de se ter o cuidado com tais compreensões, pois para cada ação desta há um conjunto de subsídios epistemológicos que sustentam as intenções de vivência. Percebe-se uma visão pragmática da educação, que impele

a valorização excessiva da prática sob o discurso da inovação. Como nos diz Silva (2018, p. 238): “Portanto, estamos analisando que a ideia de uma concepção de Residência docente por ser apontada como ‘aprimoramento’ do estágio supervisionando, está sendo vinculado ao aprender a aprender centrada numa prática esvaziada de teoria e política”.

Nesse sentido, podemos afirmar que o saber do professor não se faz apenas de prática, mas consiste em ser nutrido pelas teorias da educação, conforme nos colocam Gendhin, Oliveira e Almeida (2015, p. 173), estas dotam “[...] os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

A formação desses sujeitos então envolve o domínio das teorias para que dessa forma possam, em contato com a realidade, refletir sobre o que vê, ouve e faz à luz da base conceitual que possui. Dentro desse contexto, temos os estágios, que se colocam como um espaço-tempo privilegiado para o exercício reflexivo sobre as ações. É através do estágio que o aluno pode participar e colaborar para a elaboração do conhecimento sobre a prática e sua reelaboração. Não se pode descartar, no entanto que, o fato que o estágio da forma convencional como tem sido desenvolvido não tem muitas vezes possibilitado a reflexão sobre a prática experimentada, não trazendo assim aprendizagens reais contribuintes para uma ação docente mais significativa para o futuro profissional. É nessa linha de pensamento que caminhamos nesta pesquisa.

Considerando a discussão anterior, no tocante, ao PRP, o que se viu foi uma tentativa de desacreditar os estágios a partir de uma proposta de intervenção verticalizada na qual já se previam ações que abordassem: adaptações dos currículos das escolas a BNCC, bem como a ênfase na sistematização de sequências didáticas com foco sempre na prática de ensino. Segundo Silva (2018) houve a vinculação da formação de professores a uma finalidade pragmática, ou seja, envolver a reformulação curricular da Educação Básica, e com isto obrigar de forma indireta as IES a reformularem seus currículos e os estágios. Isso foi visto na necessidade das IES criarem componentes curriculares sob o título de ‘Residência Pedagógica’ para que as horas e atividades do PRP fossem equivalentes aos níveis dos estágios de cada curso. Essa foi uma realidade vivida em nossa instituição que demandou um trabalho cuidadoso de diferentes profissionais para refletir e executar a orientação do PRP.

Falando ainda do conteúdo do Edital CAPES 06/2018, temos a concessão de bolsas para os residentes. No tocante aos alunos, essa concessão de bolsas “[...] se insere num espaço híbrido assistencial e de apoio aos estudos projetando novas formas de conceber a formação de professores relacionada a política assistencialista que trazem potencial de sujeição e de dependência” (SILVA, 2018, p. 241). Mas, com certeza para os alunos, essa é uma oportunidade de receber uma remuneração que lhes permitam arcar com os gastos necessários à sua permanência nas IES e muitas vezes, complementar o sustento familiar. Embora esse fator seja bastante motivador, não influenciou o desenvolvimento e o comprometimento do residente ao programa. Com relação aos preceptores, a adesão ao PRP dá-se mediante processo seletivo, o que é uma forma justa e igualitária de participação, além de ser uma iniciativa do profissional. aspectos do PRP, se fez relevante para que possamos melhor situar o contexto que a pesquisa envolveu.

O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO – A METODOLOGIA

Na pesquisa, tem-se sempre um problema para o qual as vezes não temos respostas imediatas. “Pesquisar cientificamente significa realizarmos essa busca de conhecimentos, apoiando-nos em procedimentos capazes de dar confiabilidade aos resultados.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 44). A partir dessa compreensão, consideramos nossa questão de pesquisa como relevante para a discussão sobre o tema Residência Pedagógica: Nos questionamos como os alunos residentes interpretam suas vivências?

Buscamos a partir dela, identificar as percepções e conclusões que os alunos construíram, a partir de suas falas, transcritas em seus relatórios. E virtude das atuais discussões sobre ética em pesquisas, trazemos a Resolução CNS 196 (1996) que aborda pontos relevantes para a consolidação das pesquisas na dimensão ética. Considerando o fato, e que esta (a ética) implica no consentimento livre esclarecido dos sujeitos, informamos que, enquanto responsável legal pelo grupo de residentes, e informes de que os relatórios seriam base para pesquisa, garantimos apesar disso, o respeito aos sujeitos e seus escritos, não identificando nem o grupo, local ou nomes. Com isso garantimos o sigilo dos participantes.

Com relação aos nossos objetivos, esta pesquisa coloca-se como descritiva, visando apresentar as percepções dos sujeitos, descrevendo suas falassem alterar ou interferir em seus pensamentos. É o tipo de pesquisa que:

Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...] observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 52).

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, “[...] ou seja, a maneira pela qual obtemos os dados necessários para a elaboração da pesquisa, (PRODANOV ; FREITAS, 2013, p. 54), esta pesquisa é parte bibliográfica, por fazer uso de textos encontrados em livros e periódicos, e parte documental, por se utilizar de leis, decretos, resoluções e documentos pessoais formais, como os relatórios. Nesse sentido vale o destaque sobre documentos, que podem ser segundo Prodanov e Freitas (2013) classificados em dois grupos: Fontes de primeira mão são aquelas que ainda não receberam tratamento, ou seja, foram analisados. Temos como exemplos os documentos oficiais, cartas, diários, fotografias, etc. As fontes de segunda mão, são aquelas que já sofreram algum tipo de análise, nesse grupo temos por exemplo, relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

Quanto a concepção de documento, partilhamos do pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 56) quando dizem que podem ser “[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação”. Daí a defesa do estudo dos relatórios dos residentes, que ainda não tiveram nenhuma análise realizada.

O que muito significa para nós, ouvirmos o que é o Programa Residência Pedagógica a partir de quem vivenciou a experiência. É o tipo de pesquisa que exige do pesquisador “[...] uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica”. (SILVA, ET. ALL, 2009, p. 4557).

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, nossa pesquisa é qualitativa, que busca uma compreensão dos fenômenos ou dos significados que os sujeitos atribuem a eles. Rica em descrições, “[...] preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto.” (PRODANOV. FREITAS, 2013, p. 70). O texto aqui apresentado, como fruto de um processo de investigação, decorre da leitura, análises e sistematizações dos relatórios finais dos PRP, produzidos pelos 22 alunos participantes que finalizaram o programa, tempo que decorreu em 18 meses. A elaboração de um relatório final foi uma exigência posta no Termo de Compromisso do Residente, documento que todos os participantes assinaram. Nele constam as

responsabilidades dos residentes. Com estas observações, explicamos a origem dos documentos ora investigados e o curso que nossa investigação seguiu. Trabalhamos com três (03) dos elementos que eram exigidos no relatório:

1. Como a residência contribuiu para formação profissional
2. Indicar as suas sugestões para melhoria do seu curso de formação
3. Descreva as dificuldades encontradas durante o período de regência

Os relatórios, objeto de análise mais formal, objeto de nosso estudo, foram elaborados ao longo dos últimos três meses do PRP, e entregues no início de 2020 à coordenação do núcleo de RP, e enviados a CAPES, como exigido pelo Termo de compromisso. Os relatórios partiram de um modelo enviado pela CAPES, padronizado. Em nossa compreensão optamos também por um sistema de análise de conteúdo considerando dentro de sua estruturação, a categoria *para dizer o quê?*, na qual “o estudo se direciona para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. É o que constitui uma análise temática.” (MORAES, 1999, p.3). Também, sabendo que se pode ter mais de uma categoria, vislumbramos a segunda, “com que resultados?” na intenção de “identificar e descrever os resultados efetivos de uma comunicação”. Tal perspectiva, busca descrever e interpretar o conteúdo de documentos escolhidos, descrevendo-os e fornecendo informações complementares. Segundo ainda Moraes (1999, p. 2): “a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis.”

EM BUSCA DA COMPREENSÃO - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Deixemos claro que embora tenhamos optado por três categorias, dentro dos informes do relatório, não podemos dizer que nossa análise terá uma interpretação dedutiva, mas ao contrário, entendemos que nosso trabalho opera no sentido da abordagem indutiva-constructiva, qualitativa,

A **abordagem indutiva-constructiva** toma como ponto de partida os dados, construindo a partir deles as categorias e a partir destas a teoria. É portanto, essencialmente **indutiva**. Sua finalidade não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 1999, p. 10).

Partindo dessa ideia, nos apoiamos na análise de conteúdo que

[...] constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições

sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Mesmo com tais categorias definidas a priori, nosso ponto de partida foi a leitura do material como um todo para que pudéssemos ter a oportunidade de construir uma compreensão melhor dos fenômenos investigados. No processo de preparação, definimos a leitura e análise de 21 dos 22 relatórios entregues, destacando que as categorias definidas não estavam presentes neste último. Depois, fizemos a codificação de cada texto, colocando-os numa ordem numérica, porém anterior, fizemos uma identificação alfabética que poderia comprometer a ética em nossa pesquisa, por possibilitar a identificação dos sujeitos.

No desenvolvimento de construção dos dados, tivemos que realizar o processo de unitarização, que significa a releitura dos documentos para definição das unidades de análise, que são “[...] o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação” (MORAES, 1999, p.5). Nossas unidades foram os relatórios em sua forma integral, para auxiliar na compreensão das respostas aos itens selecionados. No processo de categorização, “[...] procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles” (MORAES, 1999, p. 6) pudemos eleger três categorias (CATEGORIA 1 – RP E FORMAÇÃO; CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO INICIAL E POSSIBILIDADES; CATEGORIA 3 – DIFICULDADES DOCENTES), referentes aos questionamentos presentes no relatório da CAPES. Após o processo de organização dos dados, provenientes das leituras realizadas, e da definição de 03 categorias apresentadas, iniciamos a descrição das reflexões. Seus escritos nos deram possibilidades de identificarmos 03 categorias que mais nos interessavam neste trabalho. Vejamos a seguir: Categoria 1: **Residência Pedagógica e Formação – envolvendo 05 subcategorias:** Desenvolvimento da Prática docente; Formação política; Formação profissional; Presença no cotidiano escolar; Impulso a formação do professor.

Ao pensarmos sobre o que os dados podem nos dizer, e considerando que na análise de conteúdo, tem-se “[...] uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação” (MORAES, 1999, p.3) temos aqui uma possibilidade de interpretação que pode ser diferente sob a ótica de outro pesquisador. Em nossa ótica, as subcategorias emergiram das falas dos sujeitos, ou das unidades de análise, que nos apontam perspectivas sutis quando se referem a importância do PRP para a formação prática do professor. Embora tenhamos visto

desdobramentos, a ênfase recai sobre “a imersão no cotidiano”, ou seja, na realidade vivenciada pelo professor, em sua prática diária em sala de aula. Ao dizerem que o PRP possibilitou viver a realidade da escola, com ênfase no Desenvolvimento da Prática docente entendemos que muitas e muitas vezes, a formação inicial se pauta pela teoria, pelas teorias. Que a Universidade baseia seu trabalho no ensino de leis, regras, etc distante da escola. E a prática fica a desejar. Que apenas os raros momentos de estágio não se constituem como exemplos de vivências reais desta realidade. Vejamos o que nos diz os sujeitos quanto a importância dessa imersão na escola:

[...] tive que pesquisar, estudar, buscar informações para que contribuísse com minha prática em sala de aula, a cada dia com a prática desenvolvi minha percepção sobre o processo de ensino, sobre a relevância do papel do professor em sala de aula (UNIDADE 1)

Na discussão sobre a prática, destacou-se também, muito mais implícito que explícito a preocupação com a formação política, ou pelo menos sua consciência. Esta subcategoria emergiu de nossas percepções, quando observadas reflexões mais consistentes sobre os aspectos do PRP de maneira holística.

[...] proporcionou a troca de saberes, ideias, e experiências que facilitaram a compreensão acerca do universo escolar e o contexto social a que pertence. Nos planejamentos e principalmente nas regências foi possível utilizar as teorias, metodologias e didática que estudamos, de acordo com a realidade da aprendizagem da turma e também dos alunos. (UNIDADE 2)

Essa categoria da formação política que identificamos na fala dos sujeitos expressa-se em quase todos, porém, explicita-se apenas em duas unidades. O que nos faz trazer Gamboa (2010, p. 7) que contribui com seu olhar para a questão da prática e da teoria dizendo que: “Toda prática está inserida no contexto maior da ação histórica da humanidade que busca e constrói um novo projeto, uma nova realidade. Toda prática tem um sentido social e histórico”. E isso é importante quando pensamos na formação profissional do professor.

A formação inicial é o primeiro passo para a formação profissional, mas em muitos casos ainda se coloca dentro de uma compreensão de ensino muito mais teórica, o que faz com que os acadêmicos sintam e comentem que lhes falta mais prática. Só conseguem compreender a interdependência entre elas quando estão no campo de trabalho.

O Programa Residência Pedagógica consiste em um importante programa de formação docente, visto que ele proporciona ao aluno um aprendizado significativo, de forma teórica e prática. Realizamos leituras, refletimos e discutimos documentos essenciais nas instituições de ensino, reforçando os nossos aprendizados dentro da academia. Minha experiência tida com o

programa, contribuiu para meu desenvolvimento profissional no espaço escolar, no qual construí conhecimentos sobre a gestão e docência escolar, durante os momentos de observação, coparticipação e regência (UNIDADE 5)

A educação superior, através de suas pesquisas tem buscado romper com práticas convencionais que não aproximam os acadêmicos da realidade da ação profissional. Articular de forma mais efetiva a teoria e prática numa visão de unidade, é algo ainda controverso e desafiador para muitos docentes. E esse desafio faz parte do cotidiano do professor formador bem como de seus alunos na formação inicial. Conscientes dessa situação, muitos cursos de formação docente têm revisto suas propostas curriculares e adaptando-as ao contexto atual, que nos exige uma performance mais ousada. Segundo Mendes (2016, p. 5): “Discute-se a formação, as práticas pedagógicas e a construção do conhecimento na perspectiva da formação inicial e/ou continuada, articulada com a prática social de ensinar, buscando superar os vestígios herdados da racionalidade técnica”.

Uma proposta que enfatiza o primado da técnica sobre a teoria. Essa participação ativa no trabalho escolar, colocou-se como uma das situações mais relevantes para os alunos participantes.

Sem dúvida esse programa ajudou imensamente em minha formação, visto que possibilitou a permanência na escola, no ambiente da sala de aula por um tempo mais prolongado que o oferecido no estágio curricular obrigatório. Essa permanência me ajudou a compreender mais concretamente o cotidiano escolar e sua rotina, com dificuldades e meios de solucioná-las. O maior contributo é a imersão diária na instituição escolar. (UNIDADE 15)

Pode-se perceber com essas falas que, a presença no espaço escolar de maneira mais frequente, fez com que os participantes tivessem a possibilidade de vivenciar os problemas e as soluções encontradas para o desenvolvimento do trabalho educativo. Todos os fatos convergem para impulsionar os alunos a seguirem a carreira docente como opção profissional cientes de seus obstáculos e possibilidades, conforme nos coloca a UNIDADE 17:

Logo, tal programa é uma possibilidade real que adequa a esses novos tempos o reflexo legítimo da sala de aula, e contribuiu para dar um impulso a formação do professor, seja nos planejamentos, como também, possibilitando o acesso aos documentos da escola e ao diversos ambientes e questões que a compõe.

No tocante a categoria que abarcou a discussão sobre formação inicial e as possibilidades do PRP, esta questão visava identificar sugestões para melhoria do seu curso de formação inicial, todavia, percebemos nas respostas que em muitas das unidades não houve a compreensão da questão. No segundo momento temos a CATEGORIA 2 – FORMAÇÃO

INICIAL E POSSIBILIDADES envolvendo 11 subcategorias: Possibilidades de prática; Cronograma flexível; Socialização permanente; Coordenação; Possibilidades de bolsas; Aumento do Estágio; Dependência de um preceptor; Rodízio em séries/níveis; Participação de mais escolas; Sobre o curso e Sem resposta.

A análise sobre essas subcategorias e suas características nos remetem a descrever um pouco a realidade da escrita de nossas unidades. No tocante as possibilidades de prática, o cerne foi que na experiência do PRP os residentes não estavam nas escolas em períodos esporádicos como ocorre nos estágios, mas de forma permanente. Mesmo com uma presença por duas ou três vezes na semana, eles estavam todas as semanas na escola e em sala de aula. Viam os professores ministrando as aulas, planejando e executando seus planos. Participavam de encontros de formação de reuniões, enfim, da vida no chão da escola. Essa situação, embora tenham percebido como difícil paradoxalmente, colocam como situações de aprendizagem significativas.

São nítidas as dificuldades encontradas em sala de aula, quando os problemas surgem e muitas vezes ficamos com receio de intervir, principalmente se não conhecemos como a escola funciona. O curso deveria ter mais esse elo com a escola e a comunidade, assim como o programa proporciona, pois, muitas vezes sabemos a teoria, mas na prática, diante de algumas situações, tudo desanda. (UNIDADE 18)

Um ponto apontado foi a questão do cronograma das ações. A UNIDADE 4 nos colocou: “Como sugestão para a melhoria do Programa, indico apenas a maior organização de prazos ofertados diante do cronograma”. Porém o PRP disponibilizou no edital uma proposta de organização do trabalho para os 18 meses de desenvolvimento. Dentro desta proposta havia a distribuição de carga horária para cada etapa. Esta carga horária foi distribuída pela coordenação local e apresentada aos residentes, de maneira sistematizada. Todavia destacamos que este cronograma se refere ao ano de 2019, em virtude de 2018 ser atividades de imersão no cotidiano ou seja, acompanhamento da gestão da escola. A UNIDADE 5 colocou a seguinte situação:

Como sugestão para melhoria do programa no curso de Pedagogia, seria necessário disponibilizar mais momentos de socialização com os alunos que estão iniciando o curso, de modo que possam motivá-los a quererem participar do programa, devido sua contribuição para a formação profissional.

A socialização de experiências coloca-se quase como uma necessidade dos profissionais, encontrar-se com seus pares, discutir problemas, propor e ouvir soluções, são iniciativas que os residentes também entenderam como formativas. A Socialização profissional,

pode ser entendida como o espaço/tempo em que as pessoas podem construir coletivamente, “valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão ou grupo profissional” (EMIDIO. BARROS, 2013, p.1308).

Vemos que essa subcategoria das unidades vem ao encontro da que denominamos de coordenação, na qual foi muito valorizada a formação deles para as atividades na escola. Partindo ainda do que nos colocam Emidio e Barros (2013, p. 1309), “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. E que se o formato atual dos estágios não consegue aproximar os acadêmicos da realidade escolar como deveria, outras possibilidades precisam ser pensadas e aí o PRP desponta como uma possibilidade.

Entendemos que as subcategorias Formação profissional, Presença no cotidiano escolar e Impulso a formação do professor fazem parte dessa discussão que vimos trazendo aqui. Não se pode perder de vista que a Valorização dos conhecimentos adquiridos na formação inicial é sim, base para as vivências na escola campo de atuação, colaborando no processo de imersão no cotidiano e auxiliando na compreensão dos processos vividos impulsionando a opção pela profissão.

Este programa ao meu ver deveria ser visto como uma atividade obrigatória no curso de pedagogia por possibilitar ao graduando uma maior reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a escola como todo e seus atos burocráticos e pedagógicos, este programa torna-se uma força motriz primordial para o curso de pedagogia do CERES e deveria continuar para os próximos anos, por possibilitar aos licenciandos uma maior vivência que os estágios supervisionados, ele ainda nos possibilitou em momentos de formação geral do programa a oportunidade de socializarmos com outros licenciandos e professores de outros cursos das licenciaturas, tais como: História, Matemática, Geografia e etc).(UNIDADE 13)

Todavia, sabemos que o estágio, enquanto componente curricular tem sido amplamente discutido e sua carga horária revista bem como seus formatos, numa tentativa de possibilitar exatamente essas reflexões, substanciadas pelas vivências diárias na realidade da escola. Nessa linha de reflexão podemos também acrescentar, que o acompanhamento do aluno pelo professor colaborador no estágio, se faz voluntariamente e ainda com pouco compromisso, em virtude da escola não se identificar como agente formador deste aluno. Isso dificulta em muito o trabalho das instituições formativas. A UNIDADE 12 expressou muito bem a situação.

Tendo em vista, que só o estágio obrigatório que ocorre em uma apenas uma semana na escola não é suficiente para adquirir uma visão ampla sobre o espaço escolar como o PRP nos proporciona viver. Mesmo com as dificuldades que surgiram no dia-a-dia, sem dúvidas,

serviram de aprendizagens e reflexão sobre nossa prática, e sobre a prática dos professores das salas de aulas onde estávamos inseridos, os conflitos que veio a surgir, enriqueceram nossa prática e formação docente, tendo em vista que são fatos que iremos nos deparar em futuramente.

Alia-se a isso que o acompanhamento do residente se dá mediante a assistência de um preceptor, que não trabalha voluntariamente, mas recebe também uma ajuda de custo para desenvolver a ação formativa. Isso requer muito tempo e disponibilidade, além de responsabilidade em atuar no contra turno e de passar por um processo seletivo. São situações diversas que implicam muitas decisões e muitos profissionais envolvidos. Quanto a participação de mais alunos, sabemos que isso implica aumento de recursos.

Acredito que para a melhoria do curso deveria ter mais vagas para alunos universitários participarem dos programas que proporcionam a relação entre universidade e escola. Infelizmente sabemos que para isso é necessário mais investimento financeiro, tendo em vista que uma parte dos alunos gasta com transporte, alimentação e também precisam comprar materiais para utilizar em sala de aula, inviabilizando até mesmo o trabalho voluntário. (UNIDADE 19)

No tocante a questão financeira, como em todos os programas governamentais, os recursos que chegam direcionados a outros custos que não as bolsas, demoram a chegar e as vezes implicam na viabilidade do próprio projeto. Em nosso caso, os residentes nos primeiros meses arcaram com as despesas dos custos da produção de materiais didáticos. Todavia ainda apontam a necessidade de aumento do numero de bolsas para oportunizar a maior participação discente e agregam a isso a participação de mais escolas, o que poderia ser positivo no tocante a vivências em diferentes níveis de atuação incluindo também a Educação de Jovens e Adultos.

Vejamos agora a categoria 3 – DIFICULDADES DOCENTES envolvendo 07 subcategorias: Planejamento; Indisciplina escolar; Deslocamento; Recursos financeiros; Inclusão; Resistência das escolas e profissionais e Sem respostas/problemas. No tocante a esta categoria, destaca-se amplamente 02 subcategorias, o Planejamento e os Recursos financeiros, que ora já foram bem debatidos. Nesta etapa, eles apontaram também os provenientes das escolas, que também eram escassos.

A minha maior dificuldade foi em questão aos materiais para o preparo das minhas regências, pois a escola não disponibilizavam desses materiais, por eles terem de forma escassa, por esse motivo não pude preparar materiais no qual eu realmente gostaria, pois o que eu produzia era com dinheiro da minha bolsa (UNIDADE 7)

Mas adiantamos que muitas vezes, a escola não reconhece que um trabalho e a produção de recursos didáticos elaborados por estagiários ou residentes são feitos em função da aprendizagem dos alunos e que, portanto, a escola é parceira. Tem-se a ideia de que a escola

não é responsável pela formação do futuro professor e assim, o material existente é apenas para quem ‘trabalha’ na escola.

Isso implica pensarmos um pouco mais no processo de planejamento da escola, o qual precisa considerar em suas intenções e ações, a recepção dos estagiários, para poder ter condição de acompanhar e auxiliar, de contribuir com a aprendizagem desse futuro professor. Porque, embora apenas uma unidade tenha indicado a resistência dos professores em receber os residentes, isso é uma realidade constante nos estágios. Muitas vezes, se recebe o estagiário e o deixa assumir o controle dos pequenos alunos sem uma assistência, como se a responsabilidade total fosse apenas da IES. Como nos lembra Milanesi (2012, p. 210): “Apesar de esses docentes terem passado pelo estágio como aprendizes, muitos deles parecem ter se distanciado de suas lembranças a respeito dos fatos ocorridos nesse importante período de sua formação inicial”.

No processo de planejamento escolar, no qual se definem as ações de formação continuada, dever-se-ia colocar tal questão como elemento de reflexão: Eu, professor também formador! Não apenas pensar sobre em que medida os professores pensam, refletem e preparam as atividades que irão desenvolver junto aos alunos. As opções metodológicas realizadas pelos professores/residentes precisam estar bem embasadas, é preciso que estejam subsidiadas pelas teorias educacionais para que não se negue a não neutralidade das práticas. Todavia, as unidades apontaram como maior dificuldade, estabelecer a relação entre aprender a fazer um plano e executar o planejado. Percebemos que pensar sobre esta realidade requer amadurecer decisões sobre o que fazer, sistematizar e executar, dentro de um contexto que nos exige atenção a diversidade, com objetivo da inclusão. E quando pensamos em inclusão, estamos vendo aí inúmeras possibilidades e dificuldades para o estagiário ou residente. Vejamos o que nos aponta a UNIDADE 10.

Uma delas foi a planejar com antecedência dois dias de aula por semana e entregar com antecedência ao preceptor/professora da sala do 1º ano; outra dificuldade foi relacionar a quantidade de atividades, ao nível de dificuldade delas e o ritmo de aprendizagem das crianças com o planejamento das aulas, até compreendermos esta relação demorou um pouco, pois planejávamos muitas atividades para uma aula apenas; dificuldade em explicar as atividades para as crianças, qual o passo a passo da atividade; saber quando elevar o nível de dificuldade das atividades, de acordo o ritmo de aprendizagem da turma e os conteúdos a serem trabalhados; construir materiais didáticos apropriados; desenvolver atividades que incluíssem as duas crianças autistas e os que tinham maiores dificuldades de aprendizagem, estas e outras dificuldades foram vivenciadas no período de regência, as quais também nos levaram a crescer como profissionais.

Neste sentido, pensamos que a fala resumiu bem as categorias apresentadas. Expressam por assim dizer, as preocupações que permeiam o processo de formação dos alunos, sob sua ótica particular. A UNIDADE 10 nos aponta algumas situações relevantes diante do PRP:

Neste sentido, a participação no Programa Residência Pedagógica, contribui muito para minha formação profissional tendo em vista que nos fez imergir dentro do cotidiano de uma instituição com todas as suas belezas e desafios, os quais tivemos que encarar, mesmo que por um curto período de tempos. O período de regência também foi enriquecedor, pois nos possibilitou nos sentirmos como docentes, ao escolher a perspectiva a partir qual trabalhar, os materiais que usar ou não, a forma de gerir o tempo das atividades, o erro no desenvolvimento da atividade e o posterior aprimoramento, uso da ludicidade e demais elementos que compõem a prática docente. O sentimento de estar fazendo parte da classe dos professores, contribuiu também para a formação de minha identidade docente e a compreender melhor o trabalho docente, como também possibilitou o crescimento pessoal.

Com tais pensamentos nos encaminhamos para a compreensão de que o PRP, embora tenha nascido de uma iniciativa dentro de uma política de regulação, trouxe contribuições significativas ao processo formativo acadêmico. E um aspecto que precisa ser considerado nesta realidade, é o papel de coordenadores e preceptores, através das ações integradas de estudo e planejamento. A rotina imposta pelo PRP quanto a essas ações, serviram como provocações a reflexão do papel de cada um na melhoria do ensino ofertado nas escolas públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS INCIPIENTES

Enfim, o propósito deste artigo foi identificar as percepções sobre o PRP a partir da ótica discente e analisar a contribuição para a formação de professores. Vimos que a residência pedagógica com ênfase na docência, dentro de uma ação formativa específica para professores, é bastante positiva quando, ao abarcar os elementos formativos, vem valorizar o trabalho docente. Isso é amplamente reconhecido pelos residentes quando apontam a importância da experiência no cotidiano escolar como um aporte de novas aprendizagens que podem com certeza lhes auxiliar no campo profissional.

Todavia percebe-se que o PRP precisa estar ainda mais próximo das universidades e escolas. Ser pensado a partir das demandas dessas instâncias e se transformar numa política de Estado, contribuindo para elevar o nível de conhecimento sobre a realidade e as práticas escolares e suas necessidades. Nessa dimensão, os residentes reconhecem que a expansão seria necessária e que contribuiria para a melhoria da educação das crianças, fato que não ocorreu

com o segundo edital do PRP (2020), que reduziu em muito as possibilidades de acesso de novos residentes, sejam eles alunos, professores ou formadores.

A presença de residentes nas escolas também possibilitou o contato com problemas que estes apenas ouvem falar na Universidade, como a indisciplina e a inclusão. Viram de fato como isso ocorre nas escolas e as consequências das políticas públicas para a educação. Em virtude da realidade econômica da maioria do povo brasileiro, os recursos financeiros ainda são apontados como aspectos motivadores a participação dos residentes.

Além disso, criar espaços de ação, de reflexão, de estudos e de socialização de experiências coloca-se como outro aspecto relevante dentro da proposta do PRP, que muito se destacou na fala dos residentes. Há uma necessidade de diálogo, de conversas nas quais possam apresentar suas ideias, suas dúvidas, momentos que servem de apoio para saber que as vitórias e os problemas existem no espaço de atuação de todos. Conforme nos coloca Sanjurjo (2012), nos últimos tempos muito se tem produzido sobre os processos de aprendizagens de práticas demonstrando que é necessário que estas se fundamentem em conhecimentos teóricos, respaldados por pesquisas. Ainda que

Esos aportes se sustentan, en primer lugar, en el reconocimiento que el práctico está implicado en las acciones que realiza y que las mismas son producto de su pensamiento, de sus conocimientos, de sus creencias. Por lo que, si se quiere comprender más acerca de las prácticas es necesario conocer cómo los prácticos van construyendo el conocimiento que les permite tomar decisiones complejas. (SANJURJO, 2012, p. 22)

Desse modo, e a partir do trabalho realizado, em consonância também com o que nos aponta esta autora, é preciso organizar e incentivar ações de compartilhamento de experiências para que a partir delas se possa repensar a prática e construir teorias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica.** Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Disponível em 20 de maio de 2018.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 8ª ed. 2013.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007** sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 11 de julho de 2020.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012** sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 09 de jul. 2020.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 06, de 2014** que dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a Lei 9394/96. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 23/05/2018.

EMÍDIO, Márcio André. BARROS, Helena Faria de. Socialização dos professores no espaço escolar: (re)construção de suas ações e identidade profissional. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 1308-1315. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000589.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Teoria e da prática: uma relação dinâmica e contraditória**. In. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió, Alagoas-Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela S. de. ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR
MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes. Relação teoria e prática na formação docente: subsídios de inovação. In. **Criar Educação**, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016.– PPGE – UNESC.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em:< http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Ou: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em 28/04/2020.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PANNUTI, Maísa Pereira. **A relação teoria e prática na residência pedagógica**. Disponível em< https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf>.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANJURJO, Liliana. Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. IN. **Práxis educativa**. Facultad de Ciências Humanas. Vol. XVI, Nº 1, pp. 22-32. ISSN 2313-934X (enero - junio 2012) . Disponível em: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis>. Acesso em 15 de julho de 2020.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. DAMACENO, Ana Daniella. MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues . SOBRAL, Karine Martins FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação. PUCRS. 2009.

*SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da, CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. In. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.*

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. In. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Editora UFPR

PROTAGONISMO JUVENIL NA ESCOLA: interrogando a participação dos estudantes

Dayane Priscilla dos Anjos¹
Iracema Campos Cusati, UPE²

RESUMO

Este texto apresenta os resultados parciais da investigação de mestrado que tem foco de análise nas percepções dos estudantes do Ensino Médio acerca do protagonismo juvenil na escola pública. A intencionalidade pedagógica impregnada na proposta de educação integral está voltada não só à formação integral do sujeito como também à garantia de sua aprendizagem em todos os âmbitos da sua vida. O protagonismo social de adolescentes e jovens pressupõe uma relação dinâmica entre conhecimento, pertencimento, liderança, responsividade e comunicação como mecanismos de fortalecimento de uma formação cidadã, ética e responsável. O objetivo é analisar como estudantes compreendem o protagonismo juvenil e suas relações com a formação integral no contexto das Escolas de Referências em Ensino Médio (horário integral e semi-integral) localizadas em Petrolina-PE. A metodologia pautou-se por critérios qualitativos e quantitativos. A coleta de dados iniciada em 2019, via questionário estruturado e grupos focais, com 33 alunos do 3º Ano do Ensino Médio, evidencia o Protagonismo Juvenil como princípio pedagógico para uma educação emancipadora e democrática nos espaços escolares. Na sistematização dos dados foram analisadas as narrativas dos protagonistas juvenis cujos resultados apontam para diferentes expressões das experiências espaço-temporais dos alunos com os contextos históricos. Para finalizar, vale destacar que para a eficácia da escola em tempo integral, premissa que permeia os projetos educacionais até os dias atuais, a ampliação do tempo para desenvolvimento das atividades escolares deve ancorar em responsabilidades sociais, políticas e culturais que reverberem liberdade, participação, pluralismo e responsabilidade de todos.

Palavras-chave: Protagonismo Juvenil, Educação Integral, Projeto de Vida, Participação social na escola.

INTRODUÇÃO

Diante dos desafios educacionais das últimas décadas, a escola pública tem buscado se adequar e oferecer uma formação que não apenas alcance a dimensão

¹ Mestranda do Curso de Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) na Universidade de Pernambuco- Campus Petrolina. dayanems.upe@gmail.com

² Doutora em Educação (FE/USP) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco - Campus Petrolina. iracema.cusati@upe.br

cognitiva de seus alunos, mas também as dimensões interdimensionais, humanísticas e holísticas do ser. Desta forma, a escola efetivamente prioriza ações intencionais e efetivas.

Apesar da concepção de existência do jovem acontecer apenas no século 18, com a presença das escolas, foi no século 20 que se formaram grupos com ideais e objetivos comuns. Souza (2010, p. 72), lembra que “nos anos de 1950/60, uma grande mobilização mexeu com o movimento juvenil. A crítica social à família, ao individualismo, ao tecnicismo, à guerra eram as bandeiras carregadas pelos jovens”. O autor ainda afirma que nos anos de 1970, as lideranças juvenis além de diminuídas, foram silenciadas pela ditadura militar, no entanto, a juventude deixou de ser uma fase de transição e passou a ser considerada como processo perene na vida humana.

Nas ações de mobilização dos anos de 1980, a presença da juventude foi marcante e com características singulares, eram jovens do campo e da cidade, estudantes, trabalhadores, com representações em vários movimentos e organizações. Eram diversos rostos, emitindo a pluralidade de características dos jovens, que tinham objetivos e interesses comuns.

No movimento estudantil, o jovem lutou por condições reais de uma educação de qualidade, na qual pudesse ter vez e voz na sociedade, no entanto, é sabido que forças dominantes procuraram se infiltrar destoando as falas e os verdadeiros motivos de reivindicações desse movimento, trazendo uma descaracterização do que seria de interesse coletivo, direcionando para desejos políticos partidários.

As transformações que ocorrem na sociedade precisam ser consideradas situando o jovem no cerne dos acontecimentos, sendo ele parte da solução dos problemas. Para tal, é importante envolvê-lo no processo de avaliação e tomada de decisões, fazendo com que ele desenvolva o senso de responsabilidade sobre a própria vida e a liderança das ações que executa, isto é, que seja protagonista.

Porém, para que o protagonismo floresça, cabe a escola criar espaços adequados ao seu desenvolvimento nos quais os alunos, diante de situações da vida real, possam fazer suas avaliações, eleger e expressar suas decisões e expressar posicionamentos, modificando, assim, a realidade em que vivem.

A escola, o protagonismo e o projeto de vida

Espaço privilegiado para a aprendizagem, a escola é, também, ambiente propício para a socialização e inserção de jovens em debates de temas de abrangência geral. Na modalidade de educação em tempo integral, as possibilidades de movimentar temas geradores de discussões e provocar possíveis soluções, pelos diferentes grupos de alunos, é ainda ampliada.

De acordo com a Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral o termo Protagonismo Juvenil é “compreendido, aceito e praticado enquanto um laboratório de educação para valores” (PERNAMBUCO, 2010). Nesse sentido, “a educação não deve se limitar a dimensão dos conteúdos intelectuais, cujos professores são seus transmissores. Os valores mais do que transmitidos devem ser vividos” (MORAIS, 2013, p. 114).

Ser protagonista é estar em destaque, tomar decisões, ser parte da solução dos problemas. Na centralidade do modelo pedagógico da escola de Ensino Médio em Tempo Integral está o Jovem e o seu Projeto de Vida.

Tomando como pressuposto de que toda ação educativa deve ser intencional e, portanto, planejada, executada, avaliada e, se for necessário, ajustada.

Portanto, o desenvolvimento do protagonismo é necessário para o sucesso na realização dos projetos vitais, uma vez que coloca o jovem de frente para problemas reais, envolvendo-os na busca por soluções e, de certa forma, degustando o mundo para o qual eles estão prestes a partir em busca de seus sonhos.

São variados os projetos de vida elencados pelos discentes. Uns, profissões; outros, não. Porém, o que de fato interliga todos eles são a necessidade do compromisso, da tomada de decisões e das consequências que essas decisões, obrigatoriamente, devem trazer.

Klein (2006) afirma que a escola, enquanto instituição social destinada à educação das novas gerações, tem seus compromissos históricos com a sociedade nos quais englobam dois focos de atuação: instrucional e formativa.

A instrução refere-se à transmissão de conhecimentos, de técnicas e de habilidades, legados históricos considerados socialmente relevantes. A formação compreende ações intencionais, voltadas para aspectos constituintes da personalidade moral (construção de valores) dos indivíduos, visando a convivência social. Essa formação deve considerar valores e práticas relevantes na sociedade. (KLEIN, 2006, p. 62)

Há, portanto, uma relação intrínseca e relevante entre democracia e educação clamando a responsabilidade dos atores escolares para que permitam uma participação efetiva do jovem como protagonista que possa garantir uma visão diferenciada ao educando ao proporcionar experienciar a teoria na comunidade que vive.

De acordo com o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, existe no Brasil uma população de 190.755.799 habitantes, dentre este número têm-se 51.340.478 jovens entre 15 e 29 anos, 14.966.109 jovens entre 15 e 29 anos na Região Nordeste e 2.410.821 no Estado de Pernambuco, especificamente. Como demonstrado nos dados, sabe-se que essa população vem crescendo e isso requer novas políticas e práticas com o intuito de proporcionar posturas diferenciadas, cabendo aqui o protagonismo como uma maneira de politizar o indivíduo.

A primeira Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude (CEJUVENT), constituiu-se no ano de 2003, elaborando documentos que serviram de base para marcos legais posteriores, como o Estatuto da Juventude. Um ano depois, surgiu a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), que se vinculou à Secretaria Geral da Presidência da República, com a finalidade de estar junto e proferir a favor dessa política pública. Em 2005, foi criado o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), com o objetivo de requerer ao poder executivo a efetivação de uma política pública da juventude.

Os dois órgãos são de fundamental importância para que existam possibilidades de angariar lutas a favor de políticas públicas para a juventude do Brasil.

Diante de uma luta de, pelo menos, nove anos para a votação do projeto no congresso, o jovem passou a ter espaço, embora ainda não tenha atingido a toda população juvenil.

Assim, desde 2014 o Estatuto da Juventude está em vigor, a fim de que o Estado Brasileiro viabilize os direitos relacionados aos jovens (pessoas entre 15 e 29 anos), garantindo-lhes não apenas direitos, mas induzindo também a criação de novas políticas públicas.

É um assunto tão recente que até o público alvo desses direitos está alheio e ainda não usufrui o que lhe é garantido. É nesse cenário de luta que a questão do protagonismo juvenil ganha espaço na discussão contemporânea, qual seja uma formação que oferece ao estudante oportunidades de formação e exercício da cidadania, numa perspectiva responsiva visto que

Protagonismo é a atuação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva, envolvendo-se com as questões - da própria adolescência/juventude, assim como, com as questões sociais do mundo, da comunidade... Pensando global (o planeta) e atuando localmente (em casa, na escola, na comunidade...) o adolescente pode contribuir para assegurar os seus direitos, para a resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola... (RABÊLLO, 2004, p.1)

Conforme os artigos 1º e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a educação se desenvolve nos vários âmbitos em que o educando se faz presente, tendo a família e o Estado, o dever, como responsáveis diretos, de permitir pleno desenvolvimento e preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, sem perpassar os princípios de liberdade e solidariedade humana.

A normativa consolida o processo formativo dos educandos em todos os âmbitos da sua vida, comprovando que a formação integral do indivíduo se dá pela inter-relação entre as áreas que circundam esse ator social. As famílias como alicerce estrutural em primeira instância corroboram com as ações estatais para garantir que sejam constituídos novos cidadãos com qualidade para atuarem no mundo que os cerca.

Educação Integral em Tempo Integral

Inicialmente há necessidade de discorrer sobre a pertinência da escola integral e de tempo integral que, embora sejam vocábulos parecidos, diferenciam-se quanto à ação social que exercem com seus sujeitos.

Nesse sentido, compreende-se que a educação integral independe do tempo que dure a jornada escolar, pois objetiva reconhecer que o aprendiz é formado em várias dimensões e “busca compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”. Ao ver de forma plural, singular e integral, o sujeito, é considerado em sua totalidade, além de assumi-lo como “sujeitos de aprendizagem”, para isso a intencionalidade pedagógica da educação integral está voltada não só a formação integral do sujeito, mas a garantia de sua aprendizagem em todos os âmbitos da sua vida. (BRASIL, 2017, p.12)

No Brasil, a concepção de educação integral se desenvolveu nos estudos dos pensadores educacionais das décadas de 20 e 30 do século XX, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais. Esteve presente nas

décadas seguintes em propostas de diferentes correntes políticas que se delinearão naquele período. As correntes elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade e as correntes liberais difundiam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático.

A educação integral vista na perspectiva da cidadania das crianças e dos adolescentes implica reconhecer que a educação é oportunidade para o aprendizado da convivência democrática, do reconhecimento das diferenças e do exercício da igualdade. Nesse sentido, vale destacar a importância de Anísio Teixeira que, durante todo o seu percurso como administrador e como intelectual, permaneceu fiel à visão de educação escolar que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira. Propôs um modelo de escola de período integral que oferecesse aos alunos experiências de educação primária e que desvelasse aos seus habitantes a importância da educação para solução de seus problemas de vida e pobreza.

A escola de tempo integral está associada a um processo histórico e político que tem no ano de 2007 destaque por meio do Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (MEC, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10 (BRASIL, 2010). Criado com objetivo estratégico do Ministério da Educação (MEC) para estabelecimento da educação integral no país, tendo por finalidade a viabilização para o Ensino Fundamental com atividades ofertadas no contraturno.

Para suprir a demanda do Ensino Médio, surge o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (MEC, 2009), alinhado às ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A carga horária estabelecida para o Ensino Médio a partir das orientações do MEC foi de 3.000 horas (MEC, 2009), sendo assim estabelecida a Educação Integral para essa etapa. O estado de Pernambuco fez adesão ao Programa em 2010, sendo inicialmente efetivado em dezessete (17) escolas. Um ano depois, as Escolas de Referência em Ensino Médio que já faziam parte da Política Pública de Ensino Médio Integral foram incluídas nesse Programa (ProEMI).

Gadotti (2009, p.33) enfatiza que as experiências diversas de educação integral têm “tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis.” Nessa assertiva é considerada a relação intrínseca que ocorre no processo de formação do educando no processo educacional das escolas integrais. É,

pois, nessa perspectiva da integralidade que o jovem constrói seu projeto de vida e se empenha para desenvolver um futuro promissor, formando-se cidadão em todas as esferas da sua vida.

Segundo o documento *Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada* (BRASIL, 2011, p.40), há sete pressupostos para que a educação integral ocorra, são eles: direito a educação de qualidade; articulações e convivência entre programas; compreensão da escola enquanto componente de uma rede de instituições e não instituições que possibilitem os educandos a compreensão da sociedade em que vivem; diferentes atores sociais podem agir como educadores; a escola não é o único espaço de promoção da aprendizagem; ampliação do tempo de aprendizagens significativas; e por fim um Projeto Político Pedagógico consistente e comprometido com os pressupostos da Educação Integral.

O levantamento realizado pela TREVISAN Consultoria entre os anos de 2007-2010 constatou que, a partir do projeto piloto de escolas integrais, seriam necessários 160 Centros com amplitude para atender mil estudantes em todo o estado. Assim contemplaria 50% dos jovens matriculados no Ensino Médio, haja vista que era esperado um quantitativo de 320 mil jovens no ano de 2010. Surge o desafio de converter o projeto em uma Política Pública, com o objetivo focal de instituir 160 escolas integrais no estado e reestruturar o Ensino Médio.

Para Corti e Souza (2005, p. 26) a autonomia “faz parte da expansão do jovem em relação ao mundo social, à sua crescente capacidade de analisar situações, hierarquizar problemas, fazer julgamentos e realizar escolhas. Trata-se de um processo de emancipação”.

O protagonismo juvenil dentro das escolas de referência em ensino médio, é a perspectiva formativa de um sujeito que está em fase de escolhas, incertezas, desafios, inquietações e que consiga decidir com autonomia, pela emancipação que lhe é ofertada. Essa liberdade proporcionada pelos espaços coletivos da escola traz as possibilidades para que sejam desenvolvidas pelos jovens, opção, ação e responsabilidade, tomando posição em situações-problemas reais na escola, participando dos atos da solução desses problemas e não como parte deles. (COSTA, 2001, p.72-73)

O protagonismo juvenil nas escolas contribui de diversas maneiras com o desenvolvimento dos estudantes e isto auxilia no autoconhecimento e no desenvolvimento de habilidades sociais, como a empatia. O cotidiano escolar oferece oportunidades para que jovens se tornem autônomos, construtores dos seus projetos de

vida, tenham vez e voz dentro do espaço escolar, pautando-se no reconhecimento desse indivíduo como cidadão integrantes dos processos e decisões que lhe inserem como partícipe.

“A educação é aquilo que transforma o potencial das pessoas em realidade, que atualiza o potencial que existe em cada um” (COSTA, 2001, p.19), tudo parte da oportunidade em deixar o jovem fazer, participar, criar. Na Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral o termo Protagonismo Juvenil é “compreendido, aceito e praticado enquanto um laboratório de educação para valores” (PERNAMBUCO, 2010).

Para a realização da pesquisa, o objetivo foi analisar como estudantes compreendem o protagonismo juvenil e suas relações com a formação integral no contexto das Escolas de Referências em Ensino Médio (horário integral e semi-integral) na cidade de Petrolina-PE. Para contemplar esse objetivo buscou-se identificar as percepções mais marcantes dos estudantes sobre a política de Educação Integral e analisar as concepções acerca da relação existente entre protagonismo juvenil e a educação integral.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UPE/PROPEGI e aprovado conforme Parecer Consubstanciado no Protocolo de número: 3.534.666 e CAAE: 17607519.0.0000.5207, em 27 de agosto de 2019, para desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina.

METODOLOGIA

As questões norteadoras desse estudo são: no processo formativo atual, como se desenvolve a autonomia do jovem que expressa protagonismo no processo de aprendizagem em Escolas de Referência em Ensino Médio? Quais as percepções e concepções mais marcantes dos alunos acerca da educação integral? Como essa política educacional está interligada às diretrizes vigentes?

Após a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), foi selecionada a amostra para a pesquisa composta por 33 alunos do 3º Ano do Ensino Médio das Escolas de Referência em Ensino Médio, adolescentes com idades entre 16 e 17 anos. Nos meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, buscou-se as informações

necessárias para levantamento da quantidade de Protagonistas Juvenis (PJ's) que participariam da pesquisa.

Foram incluídos no estudo, somente alunos regularmente matriculados no 3º Ano do Ensino Médio; que atuaram como líderes nos Projetos Pedagógicos das EREMs, e que estavam na escola a partir do 1º Ano do Ensino Médio. As assinaturas dos Termos de Consentimento pelo pai e/ou responsável e do Termo de Assentimento pelos alunos foram considerados como critério de inclusão.

A pesquisa ocorreu mediante a aplicação de entrevistas com roteiro semiestruturado e da gravação das abordagens desenvolvidas nos grupos focais. As entrevistas foram realizadas em momentos individuais previamente agendados para evitar qualquer desconforto para o participante. As questões do roteiro semiestruturado das entrevistas e dos grupos focais versaram sobre: importância da escola; concepção de protagonismo juvenil; projeto de vida, entre outras questões relevantes. “A entrevista é a técnica utilizada pelo pesquisador para obter informações a partir de uma conversa orientada com o entrevistado e deve atender a um objetivo predeterminado”. (RODRIGUES, 2006, p. 93).

Nos grupos focais foram realizadas audiogravações, com o intuito de transcrever posteriormente as respostas dos sujeitos, de acordo com as discussões temáticas realizadas na pesquisa. “O grupo focal contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente”. (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116)

Pelo prolongamento dos decretos estaduais e municipais de distanciamento social em consonância com as orientações e medidas preventivas contra a Covid-19, optou-se por aplicar um questionário estruturado, para que o processo de investigação não se estagnasse. Foi utilizada a ferramenta GoogleForms do Gmail e WhatsApp web para envio aos PJ's.

O processo de análise documental segundo Ludke e André (2015, p.44-45) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos [...]”, o que permite a utilização desse instrumento para coleta de dados. Nesse aspecto, foi realizada a análise dos documentos que contribuíram com respostas à problemática da pesquisa, como Projeto Político Pedagógico (PPP), Matriz Curricular específica das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), Decretos/Leis e

Orientações Oficiais, com o intuito de entrecruzar as informações oficiais sobre a constituição das EREMs, bem como a instituição das escolas envolvidas na pesquisa como Escolas de Referência em Ensino Médio que atuavam no estado como escolas regulares. Sobremaneira com as mudanças nas legislações para o Ensino Médio, se fez necessário a observação de como essas escolas acompanhou e desenvolveu as alterações propostas para o progresso da Educação Integral.

A articulação para o desenvolvimento do grupo focal com os PJ's de cada escola, seguiu o trajeto planejado para que as respostas necessárias fossem obtidas. Porém, devido ao momento de pandemia e orientação de distanciamento social, a primeira reunião do grupo focal de PJ's ocorreu de forma virtual pelo aplicativo ZOOM. O grupo focal foi organizado e desenvolvido de forma sequencial, onde os alunos pediam a vez para falar e faziam suas colocações sobre a subseção elencada anteriormente no roteiro a eles repassado. Ao terminarem suas falas, aguardavam os outros colegas falarem e os posicionamentos e foram acrescidos ao final, quando a pesquisadora abriu o espaço, chamando-os nominalmente.

Após a aplicação do questionário ocorreu a coleta de dados via grupos focais que tinham como propósito de refletir sobre as percepções dos alunos relacionadas ao projeto de vida e protagonismo juvenil a partir da leitura e discussão de texto alusivo ao tema com o caráter mobilizador das reflexões supracitadas.

Os dados da pesquisa, coletados em diferentes momentos e espaços, foram analisados e comparados com o objetivo de conferir se as informações coadunam ou refutam em algum parâmetro. Para a organização sistemática das informações alcançadas, os dados foram compilados em categorias e subcategorias de análises como forma de indexar o texto que emerge das transcrições e estabelecer uma estrutura das temáticas abordadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das informações coletadas até o presente momento conta com as duas reuniões anteriormente citadas, uma vez que a presente pesquisa ainda está em desenvolvimento. A categorização assumida para elucidação dos dados identifica as terminologias Protagonismo Juvenil, Formação Humana e Referenciais (normativos e pedagógicos) como essenciais na compreensão do arcabouço da educação integral proposta na rede de ensino estudada.

O Programa de Educação Integral de Pernambuco tem suas questões normativas e proposta pedagógica focadas no desenvolvimento pleno do aluno, ou seja, seu desenvolvimento integral, para que esse aluno consiga exercer sua cidadania para além dos muros da escola, fato observado nos PPP's de cada escola. Enfim, é olhar para o ser integral que somos e que necessita de diversificadas oportunidades de acesso ao conhecimento para se desenvolver.

A pesquisa possibilitou identificar alguns elementos importantes para que a Educação em Integral e em Tempo Integral possa ser bem sucedida na escola pública. É preciso considerar que a ampliação do tempo escolar deve ser pensada a partir de outros fatores fundamentais: espaço, conteúdo e uma política que proponha agir de forma integrada juntamente com mais participação da população e dos docentes na gestão escolar.

O projeto de vida e o protagonismo juvenil são os pilares trabalhados nas escolas em tempo integral que visam preparar o jovem não apenas para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou para a universidade, mas também para sua vida cidadã na sociedade atual. Um aspecto a melhorar seria conseguir conscientizar os estudantes mais novos sobre o papel da escola como sendo parte importante do futuro da humanidade. Para que isto seja implementado, cabe ao sistema de ensino pesquisado criar, fomentar e institucionalizar espaços e momentos para a escuta atenta, ativa e efetiva dos estudantes, tanto nas escolas, quanto pelas secretarias de educação, incorporando o diálogo com os alunos à rotina escolar oportunizando-os expressarem suas demandas, opiniões e desejos, inclusive em relação à escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O protagonismo está ligado a ações autorais. Discursos voltados a esse conceito têm permeado as práticas educativas e a construção da identidade dos jovens. Ao analisar as falas dos participantes da pesquisa, fica evidenciada a relevância do protagonismo quando eles dizem ser *“algo que acham bacana”*. Sendo o Protagonismo Juvenil uma premissa da educação integral, nota-se que a fala dos pesquisados foram uníssonas ao destacarem aspectos como ajuda mútua e superação do senso comum para dar conta de toda a integralidade do ato de educar.

Assim, percebe-se que o Protagonismo está relacionado a uma ação imbricada em decisões, que não podem ser tomadas por outrem, mas que o próprio estudante deve assumi-las como parte do processo de construção da sua identidade. As competências desenvolvidas pelos jovens promovem o desenvolvimento deles em diversas áreas, ampliando também aspectos relacionados à autoconfiança, autodeterminação e autonomia.

O Protagonismo Juvenil emerge como um caminho a ser percorrido, que proporciona aos jovens a capacidade de se perceber para combater os obstáculos e alcançar os objetivos propostos no projeto de vida. Outro ponto importante das falas dos PJ's refere-se ao desenvolvimento do protagonismo juvenil que está endossado na articulação para desenvolvimento da cidadania.

Os trabalhos realizados no espaço intraescolar, consideram cada sujeito dentro de sua individualidade, no entanto, é necessário considerar a importância da coletividade, pois os trabalhos coletivos da escola são constituídos por “diferentes atores, que trilham diferentes percursos de formação” (CUSATI, 2013).

A autonomia implica na ação do jovem fazer por si ou por outrem algo de natureza espontânea, é um estado de independência que se conquista ao longo da vida. A Educação Integral nas EREMs resgata essa missão, para que os alunos percebam que conseguem agir sozinhos, de forma autônoma, além de construírem conceitos que contribuem para protagonizarem suas histórias e projetos de vida na Educação Integral.

A escola, enquanto instituição focada no ensino e na aprendizagem, deve possibilitar um leque de novos saberes para os alunos, em que eles possam aumentar o conhecimento prévio que já possuem por meio da ressignificação, podendo assim, expandir suas opções de escolhas, quanto ao seu projeto de vida. Para isto, deve fomentar a participação na gestão (ao possibilitar experiências de uma cultura democrática), na aprendizagem (ao assumir o estudante como parceiro do processo escolar), na transformação (promovendo ações que contribuam para a superação dos desafios cotidianos do contexto escolar) e participação social (criando e fortalecendo espaços de protagonismo dos estudantes dentro e fora da escola, promovendo práticas pedagógicas com foco na solução de problemas reais e na realização de intervenções que melhorem o seu entorno).

A formação para a participação clama a formação de professores e alunos, com foco no protagonismo juvenil; preparar a equipe escolar e os estudantes para lidar com gestão democrática, com a participação estudantil e com a mediação de conflitos. Para

isto, precisa mapear líderes entre os estudantes, para que protagonizem ações na escola e estimulem os outros alunos a participar e a mobilizar líderes de diferentes perfis, não apenas os que têm bom comportamento ou razoável desempenho escolar.

Para finalizar, vale destacar que a eficácia da escola em tempo integral, ideia que permeia os projetos educacionais até os dias atuais, conta com a ampliação no desenvolvimento das atividades escolares ancoradas em responsabilidades sociais e culturais que inferem liberdade, participação, pluralismo e responsabilidade de todos.

AGRADECIMENTOS

A vida nos oferta vários caminhos, escolhas e nós decidimos qual vereda seguir, aqui segue a minha gratidão, aos que contribuíram para novas descobertas no caminho e novos trilhos na academia.

Em primeiro lugar agradeço a Deus pelo dom da vida e, por me permitir vencer nas circunstâncias difíceis da minha vida.

Aos meus pais, que foram instrumentos usados por Deus para a minha formação, pelo auxílio e apoio em todos os momentos fáceis e difíceis, em especial a minha mãe, que chorou por mim inúmeras vezes escondida. O Senhor a recompense por suas orações. Ao meu pai (*in memoriam*) pelas broncas necessárias para polir a pedra bruta e transformar no belo diamante que me tornei.

Aos meus filhos Sara Rebeca, Isaque Gabriel e Samuel Levi, que em fases distintas do desenvolvimento, foram meus melhores amigos e inspiração para que eu pudesse melhorar a cada dia.

À minha orientadora Professora Dra. Iracema Campos Cusati, pelo exímio exemplo de seu profissionalismo, responsabilidade, dedicação e confiabilidade que me dedicou durante todo o período desta pesquisa. Agradeço pelos momentos de convivência, reflexão e aprendizagem.

Aos meus amigos, pastores e familiares que estiveram comigo nos momentos de aflições, instigando-me a olhar para frente e para o alto, proporcionando novos olhares e oportunidades.

Aos meus professores da graduação, por serem mais um motivo e segredo da minha progressão pessoal e profissional, em especial ao professor Ivanildo, que nunca deixou de me dar abraços e beijos e me chamar de “bacana”, mesmo sem saber que estava precisando daqueles afagos; a professora Rosileide Soares, a quem

carinhosamente chamo de Rosinha, por me dar atenção e perceber todas as vezes que não estava bem, além de ter me ensinado o segredo do silêncio e na minha caminhada acreditou que eu logo poderia ingressar em uma das turmas do PPGFPPI. À professora Rosilda, pelo seu exemplo de pessoa observadora e suas relevantes contribuições em nossos diálogos; às professoras Edna Novaes e Ana Lucila por serem tão humanas quanto o curso de Licenciatura em Pedagogia lhes exigem, são exemplos de compreensão, que sabem adentrar o universo dos discentes, proporcionando uma reciprocidade de bons relacionamentos interpessoais.

Agradeço imensamente a minha orientadora da graduação, professora Dr^a Franciela, a quem tenho profunda admiração pessoal e profissional, por ter acreditado na minha pesquisa e, pelo zelo em dar ouvidos as minhas curiosidades e descobertas, estimulando-me a transformar o **não** em um **sim**.

Aos Professores do PPGFPPI, pelas dicas, textos e as diversas contribuições durante os momentos de estudo.

A querida Sheila, secretária do Programa, que sempre demonstrou empatia e alegria ao receber-me em cada etapa de conquista desse título.

A Professora Anete Ferraz, Waldiclecyo, Rosangela e Daiara, na representação da GRE e CGIP, por todo apoio e contribuição quando solicitados.

Aos gestores, adjuntos, coordenadores, voluntários e os PJ's das EREMs pesquisadas, pois sem esse apoio, a pesquisa não teria o êxito esperado.

Aos meus colegas do mestrado, por cada discussão proveitosa que contribuiu significativamente com o meu aprendizado; em especial ao Vinícius, Luís e Ortiz que em meio a tantos desafios, sempre estiveram por perto me estimulando e me encorajando.

À minha amiga Élide Rafaene que junto comigo chorou e sentiu em cada dificuldade e conquista, e dentre todos comportou-se como a irmã que não tive.

Ao meu digníssimo esposo, por acreditar antes de mim em meu potencial, pela sua paciência em cuidar da casa e das crianças enquanto me debruçava na pesquisa. Pela alegria em me ver voar cada vez mais alto. A nossa visão de águia permanece sendo cúmplice, e agradeço imensamente a Deus por lhe permitir me resgatar do calabouço da solidão e me instigar em um arcabouço de sentimentos. Obrigada por amar a mim e aos meus filhos.

Agradeço a mim mesma, por reconhecer que os desafios propostos na vida foram e são necessários para melhoria de qualquer indivíduo. Percebi que o silêncio tem

alto valor, e que a empatia é o segredo para ser cada vez melhor. Assim como a pedagogia tornou-se proporção complementar na escola da minha vida, que os novos degraus da pesquisa surjam para que de fato possam haver novas práticas, novos olhares e que os horizontes sempre sejam amplos e desafiadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.html. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cecipe_seb.pdf. Acesso em 10 de out. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**, Brasília: MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=resultados>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2001.

CUSATI, Iracema Campos. **Educação em Tempo Integral: Resultados e Representações de Professores de Matemática e de Alunos do Terceiro Ciclo da Rede de Ensino de Belo Horizonte**. 2013. 216f. Tese (Doutorado Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GADOTTI, Moacir. **Educação no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã;4).

IERVOLINO, Solange Abrocesi; PELICIONI, Maria Cecilia Focesi et al. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, 2001.

KLEIN, Ana Maria. **Escola e Democracia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/.../dissertacaoAnaKlein.pdf. Acesso em 20 de set. 2018.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação – abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

MEC. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril 2007. **Programa Mais Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

MEC. Portaria Normativa nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

MORAIS, Edima Verônica de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do programa de educação integral**. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de pós-graduação em educação contemporânea - PPGEDUC, Caruaru.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife, 2010.

PERNAMBUCO. Decreto nº 35.681, de 12 de fevereiro de 2010. Cria as Escolas de Referência em Ensino Médio, em jornada Semi-integral, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo**, Pernambuco, PE, 13 fev. 2010.

RABÊLLO, Maria Eleonora D. Lemos. **O que é protagonismo juvenil?** Disponível em: http://www.cedeca.org.br/PDF/protagonismo_juvenil_eleonora_rabello.pdf, 2004. Acesso em 15 de set. de 2019.

RODRIGUES, Auro de Jesus, **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

SOUZA, Rui Antonio de. Ensino Médio e Protagonismo Juvenil. In: CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt; SOUZA, Rui Antonio de (Org.). **Ensino Médio: mudanças e perspectivas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

QUAL O ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO DO GESTOR EDUCACIONAL NO CURSO DE PEDAGOGIA ?

Andréa Haddad Barbosa ¹

RESUMO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), aprovadas em 2006, desencadearam um processo de análise e adequação dos projetos político-pedagógicos das universidades brasileiras. Tendo como ponto de partida esse movimento e considerando o fim das habilitações, especificamente nas áreas de administração, supervisão e orientação escolar, este artigo analisa a nova configuração do curso de Pedagogia orientado pela seguinte questão: qual o espaço da administração educacional na formação inicial do pedagogo? Teve-se como objetivo geral analisar em que medida vem sendo valorizado o estudo da teoria e a prática dessa área de conhecimento. Como procedimentos, esta pesquisa documental trabalhou com a abordagem qualitativa, contemplando a pesquisa bibliográfica, a coleta de dados, a sistematização e a análise de alguns elementos contidos nos projetos políticos-pedagógicos disponibilizados na internet. A amostra foi constituída por um total de 64 cursos de universidades públicas estaduais e federais. Foi possível observar uma divergência no delineamento curricular das universidades. Nos extremos da amostra estão os cursos que não ofertam disciplinas específicas na área e os que disponibilizam até 20% da carga horária total do curso para o estudo da teoria e prática da administração educacional. Tais dados revelam diferentes entendimentos da administração educacional e de sua importância para a formação do pedagogo. Essas diferenças também são indicadoras da necessidade de fortalecimento desse campo de estudo e do pedagogo enquanto profissional que exerce funções que vão além da docência.

Palavras-chave: Administração educacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Formação do pedagogo.

INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objeto de análise a formação inicial do pedagogo enquanto administrador/gestor² educacional. A preocupação com a formação daqueles que podem assumir tais funções e cargos não é recente. Ao contrário, esta temática é recorrente na

¹ Doutora em Educação - UNESP. Professora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina - PR, andrea@uel.br

² Cabe mencionar que se optou pela utilização do termo administração educacional para delimitar um campo de estudo, porém será respeitada a nomenclatura utilizada nas DCNP. E, ao se referir às ações de administrar ou de gerir os espaços educativos, estas serão entendidas como um processo de mediação que pode ser democrático ou não, dependendo da forma como são conduzidas e dos objetivos almejados. Ao longo da história é possível perceber a incidência dos diferentes termos, entretanto não há um consenso entre os teóricos sobre seus significados (MAIA, 2008).

história da administração escolar no Brasil e foi uma das motivações que impulsionou o esforço intelectual de autores como Leão (1939), Ribeiro (1952), Lourenço Filho (1963) e outros. Na perspectiva dos primeiros autores da área, a administração no contexto escolar não poderia ser um ato de improviso. A complexidade da sociedade e, conseqüentemente, da escola implicava na superação de práticas baseadas no senso comum.

É importante mencionar que a formação para o gestor educacional pode ser feita tanto nos cursos de Pedagogia quanto nas especializações, conforme assegura o Artigo 64, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Entretanto, o foco deste estudo é o curso de Pedagogia, que historicamente vem formando profissionais para atuar nessa função.

Para entender o resultado desta investigação, que é revelador de diferenças entre os cursos pesquisados, sem a pretensão de esgotar a análise das múltiplas influências que podem ocorrer na definição curricular de um curso, serão considerados dois aspectos: o teor das DCNP no que diz respeito à formação para a gestão e a materialização dessa política em parte das universidades públicas brasileiras, a partir do delineamento da matriz curricular.

Os dados foram analisados tendo como base a abordagem do ciclo de políticas idealizado por Stephen J. Ball e seus colaboradores. Trata-se de um referencial analítico que considera a trama de relações e influências existentes na origem, na legitimação e na materialização das políticas. Esse ciclo é composto por cinco contextos (da influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política) envolvidos num processo dinâmico, não linear e bastante complexo, com influências globais e locais.

A FORMAÇÃO DO GESTOR NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA: entre pontos e contrapontos.

As políticas públicas precisam ser entendidas como um complexo processo de influências e de relações de poder podendo envolver diferentes lógicas, da global à local, o que pode resultar num texto híbrido (BALL, 2001). Nesse processo de construção há em jogo grupos com interesses e opiniões divergentes, algumas vozes são consideradas ganhando legitimidade e outras são silenciadas.

As DCNP, após um longo processo de gestação, foram aprovadas num contexto de insatisfações e polêmicas entre os membros da comunidade acadêmica. Não se tem

por objetivo debater todos os pontos presentes no texto legal que geraram desacordos entre os estudiosos da área, esforço teórico já realizado por vários autores (LIBÂNEO, 2006; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007; SAVIANI, 2007; 2008; MACHADO; MAIA, 2007; entre outros). Cabe neste estudo relembrar alguns aspectos do debate que têm implicações para a formação do gestor educacional.

Um dos primeiros pontos é a definição do curso de Pedagogia em licenciatura. Para Saviani (2007; 2008), Libâneo (2006), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), tal “reduccionismo” revela falta de clareza do que venha a ser Pedagogia e da complexa função do pedagogo nos diferentes espaços educativos. Soma-se a isso o fato de que as atividades de gestão aparecem como um desdobramento das atividades docentes ao se definir, nos Artigos 3º, 4º e 5º das DCNP, que cabe ao licenciado “participar” da gestão.

Numa perspectiva de gestão democrática, assegurada por lei, cabe não só ao professor como aos demais membros da comunidade escolar participarem da gestão da escola. Isso é inquestionável. Essa participação necessita, porém, ser mediada, conduzida, articulada (PARO, 2007) e, até mesmo, formada. Na interpretação de Libâneo (2006) e Machado e Maia (2007), o texto legal coloca em segundo plano a gestão educacional e, sendo assim, desconsidera a importância do trabalho do pedagogo frente às complexas demandas da escola. De acordo com os autores, cabe esclarecer que participar da gestão tem sentido distinto de administrar ou gerir uma instituição educativa. A palavra participação significa fazer parte de, tomar parte em, informar-se sobre (CUNHA, 1986; BUENO, 1966). Tal termo dá margem a várias interpretações, pois não deixa claro o caráter de responsabilidade que envolve o ato de administrar e conduzir os processos educacionais.

Como exemplo de um entendimento divergente está a interpretação de Ferreira (2006), que afirma que as DCNP contemplam de forma satisfatória a formação do gestor educacional: “A participação do pedagogo, conforme a Resolução CNE/CP n.1/2006 põe em relevo, configura a formação do pedagogo como um gestor, superando, assim, as compreensões restritas e unilaterais.” (FERRERIA, 2006, p. 1347)

O fato é que o teor das DCNP, no que diz respeito à formação do gestor, possibilita vários entendimentos, não deixa claro se é para proporcionar ao egresso de Pedagogia alguns conhecimentos para poder contribuir na gestão da escola ou torná-lo apto para assumir essa função (LIBÂNEO, 2006). Essa falta de clareza implica em projetos de formação significativamente diferentes, podendo ter repercussões negativas quando se concebe o pedagogo como um profissional que atua além da docência.

Para Stephen J. Ball os textos políticos por serem, muitas vezes, resultado de acordos e interesses diversos podem tornar-se genéricos, pouco claros, contraditórios e, desta forma, possibilitam interpretações diversas (LOPES; MACEDO, 2001; LIMA; MARRAN, 2013). Vale enfatizar que as DCNP foram construídas a partir de um contexto complexo de influências que contou com a participação não consensual da comunidade acadêmica que defendia projetos distintos (SOARES, 2010) e com os interesses do governo vigente, em alguma medida, alinhados aos ideais defendidos por organizações multilaterais. A pesquisa de Triches (2010) revela a convergência de alguns pressupostos defendidos por esses organismos presentes nas DCNP. Entre eles está a ideia da gestão subsumida à docência e a formação de um profissional multifuncional para as exigências do mercado.

Considerando o ciclo de políticas, o contexto da influência e o da produção textual das DCNP foram marcados por interesses diversos e até mesmo opostos. Entre as divergências está a primeira proposta divulgada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2005, que não contemplava a formação do gestor educacional (CASTRO, 2007). Depois de idas e vindas, as DCNP foram aprovadas em torno de polêmicas. Para Scheibe (2007), é preciso compreender esse processo em um contexto de negociações, no qual foi aprovado o que era possível. Já para Soares (2010), a falta de consenso entre a comunidade acadêmica, somada a alguns consentimentos “inegociáveis” concedidos pelas entidades que trataram diretamente com o governo, descaracterizou o curso de Pedagogia e resultou num documento legal impreciso.

Os textos políticos resultam de um embate que envolve diferentes interesses e relações de poder, algumas ideias ganham legitimidade e outras não. Para Ball (2001, p. 102), “a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência”.

Independentemente das possíveis ambiguidades, inconsistências e contradições, todo o conteúdo presente numa política pública será interpretado por diferentes pessoas em locais diversos e terá efeitos reais, que serão vivenciados no contexto da prática (MAINARDES, 2006). No ciclo de políticas, o contexto da prática refere-se aos diferentes espaços ou locais em que os textos políticos serão interpretados, colocados em prática e vivenciados. Esses espaços possuem histórias, potencialidades, limitações e contam com a participação ativa de profissionais que atuam nesses contextos. Isto é, a

materialização de uma política não se dá num vazio, é influenciada por um conjunto expressivo de circunstâncias.

Transformar um texto político em ações concretas é também um processo complexo que é condicionado pelas características locais e está sujeito a relações de poder, opiniões divergentes, embates e negociações. Para Ball (2011, p. 45), “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizadas.” É preciso destacar que há um espaço em aberto entre o teor de uma política pública e a forma como esta se concretiza em diferentes cenários ou locais.

O texto político está sujeito a um amplo espectro de possibilidades interpretativas, que podem se aproximar ou se distanciar, em parte significativa, daquilo que está proposto, isto é, não há garantias de execução fiel. No caso específico do domínio educacional, Mainardes (2006) enfatiza a presença de um processo dinâmico de interpretação por parte dos profissionais que são orientados ou conduzidos pela subjetividade, ou seja, pelos seus percursos históricos, por suas vivências, por seus valores, por suas crenças, por seus interesses e outros. Lima e Marran (2013) enfatizam que uma mesma política pode ser materializada de diferentes formas.

Considerando todo o processo complexo que envolve desde a origem à materialização de uma política, em específico a DCNP, e a existência de um espaço em aberto para as individualidades locais, esta investigação buscou identificar qual o espaço para o estudo e a prática da administração educacional.

O fato é que, independentemente das polêmicas, das interpretações opostas apontadas pelos intelectuais da área ou das ambiguidades presentes nas DCNP, as universidades tiveram que reorganizar seus projetos político-pedagógicos. É razoável pressupor que entendimentos e interesses díspares, no que diz respeito à formação do gestor, também se fizeram presentes e refletiram no delineamento da matriz curricular dos cursos de Pedagogia.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Buscou-se, nas páginas virtuais das universidades públicas federais e estaduais, o projeto político-pedagógico, mas especificamente a matriz curricular e as ementas dos cursos de Pedagogia presencial. Foram acessadas 57 universidades federais e 37 universidades estaduais.

Adotou-se como critério de inclusão, no *corpus* desta pesquisa, universidades que disponibilizaram a matriz curricular e as ementas das disciplinas. A partir dessa medida, a amostra ficou composta por 34 cursos de universidades federais e 30 de universidades estaduais. É preciso ressaltar que em determinadas universidades há projetos político-pedagógicos distintos em seus diferentes *campi*, e estes foram considerados separadamente. Desta forma, ficaram representadas 29 universidades federais e 19 universidades estaduais, uma amostra constituída por aproximadamente 50% de universidades públicas. Deste conjunto amostral, obtiveram-se 3.089 ementas de disciplinas, sendo necessário definir um critério de corte para atender os objetivos do estudo.

É importante ressaltar que todo conhecimento que se refere ao âmbito escolar é relevante para aquele que almeja assumir funções na gestão. Nesse sentido, os conteúdos ministrados no curso de Pedagogia, em alguma medida, contribuem para essa formação. Entretanto, há disciplinas que são específicas da área, outras que estão articuladas com esse campo de conhecimento de forma explícita e outras que tratam de diferentes temáticas relativas ao universo escolar.

Como o objetivo desta pesquisa foi mapear o espaço da administração educacional no curso de Pedagogia, optou-se pela seleção das disciplinas que tivessem em seu título ou nas ementas os seguintes termos e suas derivações: administração, gestão, supervisão, orientação, coordenação e direção. Cabe ressaltar que, para constituir o *corpus* desta investigação, foi feita uma busca criteriosa em todas as páginas virtuais das universidades públicas, que resultou num conjunto amplo de dados.

Para o refinamento da amostra, foram feitas várias leituras das ementas em busca das disciplinas que se enquadrariam nos critérios de inclusão, que resultou em um material representativo do universo pesquisado. O processo de escolha ou de inclusão obedeceu às regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, conforme defende Bardin (1977). Definido o conjunto amostral, foram construídos quadros divididos por regiões, e estes foram submetidos à análise, conforme discriminado a seguir.

O ESPAÇO PARA A ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: resultados e discussão

Os quadros analíticos foram organizados privilegiando as seguintes informações: a carga horária total do curso, a quantidade de ementas analisadas, a quantidade e a carga horária das disciplinas específicas da administração educacional e a porcentagem das disciplinas específicas em relação à carga horária total do curso. As instituições foram agrupadas por região, discriminadas apenas por uma sequência numérica e por letras, em caso de ter mais de um curso na mesma universidade com projetos distintos.

Quadro 1 - O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região norte do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTA O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATORIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
REGIÃO NORTE								
1	3.228	44	4	252	1	100	352	10
2	3.211	48	6	408	1	68	476	14
3	3.310	50	3	180	1	180	360	10
4	3.565	54	3	225	1	150	375	10
Total de cursos: 4								

Fonte: a própria autora

Ao observar o quadro correspondente à região norte, constatou-se que, das universidades investigadas, todas ofertam no mínimo 10% da carga horária total do curso para o estudo da teoria e da prática em administração educacional. A região norte diverge um pouco da próxima região analisada, porém cabe a ressalva de que o número de instituições incluídas na análise foi menor, pois algumas universidades da região norte não disponibilizaram no *site* as informações buscadas nesta investigação.

O Quadro 2, da região nordeste, apresenta o maior número de cursos da amostra, e a maioria expressiva oferta menos de 10% de horas do total da carga horária do curso para o estudo da administração educacional. Neste conjunto amostral, foi possível detectar um curso (5C) direcionado especificamente para a formação docente, não ofertando nenhuma disciplina na área da gestão.

Em relação ao estágio, há quatro cenários distintos: onze cursos ofertam o estágio específico; seis não ofertam estágio específico (6B, 6C, 7, 13, 15 e 16); quatro cursos (6A, 6D, 10 e 14B), além de oferecer o estágio específico, articulam a gestão a outros estágios; e três cursos (5B, 9 e 11) não ofertam estágio específico, mas mencionam a gestão nos estágio de docência. Além disso, a instituição 15 oferta uma disciplina obrigatória a todos os alunos e disponibiliza, a partir de um determinado período do curso,

um núcleo de aprofundamento para os alunos que optarem pela gestão educacional. E a instituição 14B é a única que oferta aos seus alunos uma carga horária expressiva para o estudo e a prática em administração educacional.

Quadro 2 - O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região nordeste do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTA O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATÓRIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
REGIÃO NORDESTE								
5 ^a	3.395	55	1	60	1	90	150	4
5B	3.205	48	2	120	---	---	120	3
5C	3.245	---	---	---	---	---	---	0
6 ^a	3.210	48	3	180	1**	90	270	8
6B	3.470	48	2	105	---	---	105	3
6C	3.200	46	3	180	---	---	180	5
6D	3.470	47	3	165	2**	195	360	10
7	3.205	45	2	120	---	---	120	3
8	3.310	46	2	140	1	100	240	7
9	3.435	45	3	180	---	---	180	5
10	3.313	33	2	136	2**	170	306	9
11	3.200	65	2	96	---	---	96	3
12 ^a	3.440	50	1	80	1	80	160	4
12B	3.560	52	2	160	1	100	260	7
12C	3.500	55	2	160	1	80	240	6
13	3.270	67	1	45	---	---	45	1
14 ^a	3.210	60	5	210	1	60	270	8
14B	3.220	42	6	480	1**	90	570	17
15 ***	3.210	46	1 (n/c)	75	---	---	75	2
			4 (n/a)	240			240	7
16	3.220	51	3	180	---	---	180	5
17	3.210	53	3	180	1	60	240	7
Total de cursos: 21								

Fonte: a própria autora

* a universidade menciona a administração/gestão articulada com o estágio na educação infantil e/ou no ensino fundamental. Não há um estágio específico.

** a universidade além de oferecer estágio específico menciona a administração/gestão em outra modalidade de estágio.

*** a partir de um determinado período o aluno escolhe por um núcleo de aprofundamento e diversificação (n/a), entre eles está administração/gestão. A universidade também oferta disciplinas em administração/gestão no núcleo comum (n/c), isto é, a todos os alunos.

O conjunto amostral da região centro-oeste apresentou similaridades com a região nordeste: ter um curso direcionado especificamente para a docência (20C); oportunizar, na maioria das instituições investigadas, menos de 10% da carga horária total do curso para o estudo da administração educacional; ter um número significativo de cursos que não oferecem estágio específico e apresentar uma instituição com carga horária expressiva para os estudos na área (20A).

Quadro 3 - O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região centro-oeste do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATÓRIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
REGIÃO CENTRO-OESTE								
18	3.545	63	1	45	2	60	105	2
19	3.340	52	2	120	---	---	120	3
20 ^a	3.234	33	5	510	1	136	646	19
20B	3.532	40	1	68	---	---	68	1
20C	3.768	40	---	---	---	---	---	0
20D	3.826	37	3	272	1	102	374	9
21	3.290	26	1	72	---	---	72	2
22	3.201	116	1	68	---	---	68	2
23 ^a	3.545	64	3	195	1	75	270	7
23B	3.220	35	2	128	---	---	128	3
24	3.210	50	2	120	---	---	120	3
25	3.120	33	2	216	---	---	216	6
Total de cursos: 12								

Fonte: a própria autora

* a universidade menciona a administração/gestão articulada com o estágio na educação infantil e/ou no ensino fundamental. Não há um estágio específico.

O próximo quadro, da região sudeste, possui similaridade com as regiões nordeste e centro-oeste no sentido de que a maioria das instituições oferta menos de 10% da carga horária total do curso para o estudo da administração educacional. Entretanto, há diferenças significativas, pois parte expressiva desse conjunto amostral oportuniza ao aluno o estágio específico na área, e todos os cursos ofertam disciplinas específicas.

Quadro 4 - O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região sudeste do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATORIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
REGIÃO SUDESTE								
26	3.255	42	2	120	1	120	240	7
27 ^a	3.420	47	4	240	1	100	340	9
27B	3.390	50	4	300	2**	105	405	11
27C ***	3.360	42	4 n/c	300	1	135	435	12
			3 n/a	180	---	---	180	5
28	3.465	53	1	90	2	180	270	7
29 ^a	3.270	46	2	150	2	240	390	11
29B	3.310	55	3	180	1	90	270	8
30	3.510	47	1	75	---	---	75	2
31	3.815	35	1	75	1**	60	135	3
32	3.530	31	4	330	---	---	330	9
33	3.568		3	144	2	144	288	8
34 ***	3.210	38	3 (n/c)	90	1 (n/c)	120	210	2
			3 (n/a)	180				5
35	3.215	57	2	150	1	30	180	5
36	3.220	77	4	240	1	60	300	9
37	3.435	87	2	105	1**	120	225	6
38	3.355	61	3	150	1	75	225	6
Total de cursos: 16								

Fonte: a própria autora

** a universidade além de oferecer estágio específico menciona a administração/gestão em outra modalidade de estágio.

*** a partir de um determinado período o aluno escolhe por um núcleo de aprofundamento e diversificação (n/a), entre eles está administração/gestão. A universidade também oferta disciplinas em administração/gestão no núcleo comum (n/c), isto é, a todos os alunos.

No quadro da região sul, logo abaixo, todas as universidades ofertavam disciplinas específicas, oscilando entre 5 a 20% do total da carga horária do curso. Em relação ao estágio, apenas uma (39) menciona a prática em gestão no estágio em docência e outra instituição (46) não disponibiliza estágio. Pode ser considerada a região que apresenta um número maior de cursos com uma carga horária mais significativa, mais de 50% da amostra tem carga horária superior a 10%, com destaque para as instituições 40, 42 e 43.

Quadro 5 – O espaço da administração educacional e escolar nos cursos de Pedagogia de universidades públicas da região sul do Brasil

UNIDADE OU CAMPUS QUE OFERTAM O CURSO DE PEDAGOGIA	CARGA HORÁRIA DO CURSO	QUANTIDADE DE DE EMENTAS ANALISADAS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS OBRIGATÓRIAS EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		ESTÁGIO ESPECÍFICO OBRIGATÓRIO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO		TOTAL DE HORAS DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E PRÁTICAS	%
			Quantidade	Carga horária	Quantidade	Carga horária		
REGIÃO SUL								
39	3852	49	3	216	---	---	216	5
40	3.244	46	5	360	2	144	504	15
41	3.840	71	8	374	2	102	476	12
42	3.328	40	5	360	2	200	560	16
43	3.498	42	6	510	2	204	714	20
44A	3.213	33	1	102	1	136	238	7
44B	3.286	39	2	204	1	68	272	8
45	3.332	31	2	238	1	136	374	11
46	3.255	53	3	210	---	---	210	6
47	3.355	61	1	60	1	120	180	5
48	3.200	41	4	270	1	120	390	12
Total de cursos: 11								

Fonte: a própria autora

* a universidade menciona a administração/gestão articulada com o estágio na educação infantil e/ou no ensino fundamental. Não há um estágio específico.

Ao avaliar todo o conjunto amostral, constatou-se que aproximadamente 96% dos cursos ofertam ao menos uma disciplina obrigatória que trata dos conteúdos da administração educacional. Tal fato pode ser interpretado como positivo, considerando que, no tempo das habilitações, nem todos os alunos entravam em contato com os conteúdos específicos da área. Por outro lado, ao associar a quantidade de carga horária da maioria dos cursos à complexidade da função do gestor educacional, é razoável afirmar que esta formação é no mínimo frágil em parte expressiva das instituições investigadas. A preocupação de Libâneo (2006) e Machado e Maia (2007) com a simplificação ou a secundarização da formação do gestor está de certa forma confirmada em parte significativa da amostra.

Somente quatro cursos (43, 42, 20A e 14B) oportunizam aos seus alunos uma carga horária acima de 15% do total de horas do curso. Em um movimento bem menor, está o posicionamento ou a preocupação dessas universidades ao disponibilizar um espaço maior e mais condizente com a complexidade e as demandas pertinentes à administração educacional.

Embora todas as universidades estejam sujeitas às mesmas DCNP, há comprovadamente um espaço significativo para as individualidades locais. As políticas estão sujeitas a diferentes entendimentos e isto implica na postura ativa daqueles profissionais que as interpretam e que devem colocá-las em prática. Não é um processo

simples, pois envolve situações de resistências, de conflitos e ideias divergentes (MAINARDES, 2006). No contexto da prática, o processo de interpretação e materialização de uma política também é permeado por embates, disputas e relações de poder, mas a solução para as situações-problema originadas pelas políticas é sempre local. “Claramente, determinados grupos ou indivíduos serão capazes de privilegiar representações particulares. Entretanto, essas seleções e escolhas não são feitas dentro de um vácuo político. Elas são derivadas das prioridades, dos limites e dos climas preparados pelo ambiente das políticas” (BALL, 2010, p. 44), que difere de um contexto para o outro.

É importante destacar que as DCNP são taxativas em algumas condições, tais como: a carga horária mínima do curso, a formação para a docência, o estágio supervisionado na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, atividade teórico/prática de aprofundamento em interesse dos alunos e outras mais. Respeitados os aspectos “inegociáveis”, existe abertura para desenhos curriculares distintos, como se pôde observar no caso específico da formação inicial do gestor educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço reduzido, em alguns casos inexistente, para a formação inicial do gestor educacional no curso de Pedagogia pode ser considerado como índice revelador do desprestígio não só de uma área de estudo como também do profissional que atua nessa função, seja na escola ou em outros espaços educativos. Uma boa formação implica, no mínimo, numa quantidade significativa de horas de estudo e atividades práticas. Enquanto uma minoria de universidades oferece um espaço acima de 15% da carga horária do curso, outras nem sequer mencionaram a gestão em suas ementas.

Os limites deste estudo não permitem identificar os reais motivos para essa conjuntura, considerando que o delineamento de um currículo não está somente condicionado a uma diretriz curricular, mas, de forma bastante significativa, aos limites e/ou às especificidades locais. Que as DCNP privilegiam a formação docente e que quando se trata da formação do gestor, possuem um discurso que favorece interpretações distintas é um fato que, em alguma medida, contribuiu para esse quadro. Mas, de acordo com o que foi exposto nesta pesquisa, não pode ser considerado como o único fator, haja vista as diferenças entre algumas universidades.

Diante desse contexto, é possível observar a autonomia das universidades na elaboração de seus currículos e as individualidades locais, mas não se pode esquecer que

a materialização de uma política implica em efeitos. No ciclo de políticas, o contexto dos resultados refere-se aos efeitos ou aos impactos de uma política quando esta é posta em prática (MAINARDES, 2006). Para Ball (2011), é preciso considerar esses efeitos e suas relações com a desigualdade social. Além disso, faz parte do contexto da estratégia política criar formas ou ações que venham a contestar as desigualdades ou injustiças produzidas pelas políticas (MAINARDES, 2006).

Parte-se do princípio da importância do gestor educacional nos diferentes espaços educativos. O trabalho do gestor, principalmente no contexto escolar público, vai além de ações como planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos, conforme discriminado nos Artigos 4º e 5º das DCNP (BRASIL, 2006). A gestão da escola pública tem que estar imbuída de um sentido social, ou seja, contribuir para a diminuição das desigualdades.

Vale ressaltar que todos os egressos em Pedagogia podem assumir funções na gestão educacional, independentemente do currículo ao qual foram submetidos. Nesse sentido, ficam algumas questões em aberto: Em que medida o curso de Pedagogia está realmente formando profissionais aptos para assumir funções na gestão escolar/educacional?

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-56, 2010

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Andréa Haddad. **O tempo e o espaço da administração educacional na formação do pedagogo: um mapeamento a partir dos projetos político-pedagógicos de universidades públicas**. 2014. 176 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1966.

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos**. 2009. 122 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém , 2009.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 199-227, mai./ago. 2007.

CUNHA, Antonio Geraldo. **Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa**. 2.ed. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: gestão da educação como germen da formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a reformulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GONÇALVES, Quelma Gomes. **O curso de Pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2011. 115 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Anápolis, 2011.

GUEDES, Marilde Queiroz. **Limites e possibilidades dos processos de reestruturação e implantação curricular: a experiência de um curso de pedagogia no estado da Bahia**. 2010. 192 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEAO, Antônio Carneiro. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1939.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Organização e administração escolar: curso básico**. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian. A formação dos profissionais da educação à luz das novas diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n.2, p. 293-313, mai./ago. 2007.

MAIA, Graziela Zambão Abdian. Administração (ou “gestão”) da Educação no contexto das políticas públicas. In: Machado, L. M.; MAIA, G. Z. A. (orgs.). **Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio**. Marília: Editor M3T, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.


RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: FFCL/USP, 1952.

SAVIANI, Dermeval . **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-137, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 277-292, mai./ago. 2007.

SOARES, Solange Toldo. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006)**. 2010. 105 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.



TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e o curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores.** 2010. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

REDES SOCIAIS E CONVITE À PESQUISA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Egle Katarinne Souza da Silva¹
Alanna Gadelha Batista²
Adriana Moreira de Souza Corrêa³

RESUMO

O capítulo tem como objetivo apresentar a experiência de produção do perfil do Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem, o GEDOVA, no *Instagram* e a sua contribuição para a divulgação das ações do grupo e para a promoção da visibilidade da ciência. A pesquisa se caracteriza como descritiva, com dados documentais analisados a partir das postagens realizadas nesse perfil. O percurso metodológico se ampara nos princípios do relato de experiência e os dados são analisados em uma perspectiva qualitativa. Como principais resultados, destacamos o letramento digital dos participantes, a visibilidade das ações individuais e do grupo promovidas pelas postagens nessa rede social e a valorização da ação de cada membro para alcançar os objetivos elencados.

Palavras-chave: Pesquisa científica, Grupo de estudo, *Instagram*.

INTRODUÇÃO

Produzir, coletivamente e colaborativamente, um ou vários textos, é um desafio, pois o produto final precisa refletir o consenso dos participantes e servir para o leitor ao qual se destina essa produção. Além disso, a produção se torna ainda mais instigante quando se trata de uma divulgação de um grupo de pesquisa acadêmica e, portanto, a construção coletiva dos textos divulgados precisa representar a identidade e os objetivos desse grupo.

Desse modo, o processo de construção de uma página em uma rede social para um coletivo de pessoas precisa ser planejado de maneira a apresentar uma narrativa, uma sequência/padronização de fatos representativos que entrelaçam as histórias individuais e as ações coletivas que marcaram e marcam o percurso formativo do grupo.

¹Gestora da ECIT Cristiano Cartaxo, Mestra em Sistemas Agroindustriais pelo Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar da UFCG, eglehma@gmail.com;

²Licenciada em Pedagogia pela UFCG. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia - FATEC, alannagadelha2014@gmail.com;

³Professora de Libras do da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), adriana.korrea@gmail.com;

Nesse sentido, buscamos relatar o processo de elaboração do perfil oficial do *Instagram* do Grupo de Estudos e Desenvolvimento de Objetos Virtuais de Aprendizagem (GEDOVA) composto por postagens interdependentes que precisam refletir as atividades e as conquistas do grupo de maneira que cada integrante se sinta representado e contemplado na produção desse espaço digital de divulgação.

Desse modo, surgiu-nos a seguinte inquietação: quais são as estratégias que podemos utilizar para que a página na rede social *Instagram* do GEDOVA seja um espaço de divulgação das ações, mas que, ao mesmo tempo, reflita as individualidades dos integrantes, para que cada indivíduo se sinta representado e participe desse espaço?

Diante desse questionamento, elencamos como objetivo geral analisar as estratégias utilizadas para a divulgação do grupo e para garantir a representatividade da individualidade dos participantes nas publicações individuais e na história contada pelo conjunto das postagens. Trata-se de uma pesquisa descritiva com dados analisados em uma perspectiva qualitativa e, para isso, utilizamos para compor os dados o relato de experiência dos desenvolvedores e as postagens dos usuários nas publicações. Diante dessas evidências realizamos a análise de teóricos que abordaram os fenômenos observados pelos pesquisadores.

Além da introdução que orienta os leitores sobre a abordagem e o objetivo, este escrito está dividido em 4 seções: a primeira aborda o referencial teórico com a abordagem sobre a publicização das pesquisas no Brasil e *Instagram* como ambiente de aprendizagem; seguindo, apresentamos a metodologia; os resultados e discussão e as considerações finais.

PUBLICIZAÇÃO DAS PESQUISAS NO BRASIL

Bueno (2002) chama a atenção para o analfabetismo científico do brasileiro expresso, dentre outras razões, pela falta de habilidade dos Centros de Pesquisa e, conseqüentemente, dos pesquisadores, em se utilizarem dos meios de publicização para tornar acessíveis os resultados das suas pesquisas e apresentar a importância da ciência para o desenvolvimento individual e social. Há quase duas décadas, o autor destaca que essa situação:

[...] não favorece, portanto, a divulgação da pesquisa, com prejuízos evidentes não apenas para a formação e a informação dos cidadãos, mas também para o reconhecimento público da importância da ciência e da tecnologia como vetores de desenvolvimento. Fica mais fácil entender, a partir daí, a reduzida visibilidade de instituições com a

opinião pública e mesmo com determinados setores da vida nacional, como a classe política que, continuamente, descarta os investimentos em C&T [ciência e tecnologia] como prioridade nacional (BUENO, 2002, p. 229).

Bueno (2002) complementa explicando que o reconhecimento público sobre as pesquisas e a sua relevância é um passo importante para a democratização do conhecimento no país e, por isso, é essencial investir em uma aproximação entre os pesquisadores e o público que se beneficia desses resultados, tanto como forma de compreender quanto se envolver e apoiar a pesquisa no Brasil.

Nesse sentido, corroborando com o autor Moreira et al. (2017) que realizaram entrevistas com 1.962 pessoas residentes nas cinco regiões brasileiras para identificar o interesse pela ciência e tecnologia. Desses, 78% revelaram ter interesse pelo tema, contudo, entre as pessoas que apresentam pouco interesse pela temática temos aquelas com renda mais baixa e o com idade mais avançada. Outro dado relevante trazido pelos autores é que de 2006 a 2015 houve uma média de crescimento de 40% a cada quatro anos na busca por informações, nas redes sociais, relacionadas à ciência. Em síntese, “Assim como ocorre com os jovens, nas faixas de população com maior nível de escolaridade, *internet* e *redes sociais* são meios predominantes para buscar informação sobre C&T.” (MOREIRA et al., 2017, p. 51, grifos dos autores).

Logo, faz-se necessário investir nesse meio de comunicação para publicizar a ciência a aproximá-las dos brasileiros, utilizando, para isso, as redes sociais de forma a valorizar o pesquisador e a importância de suas descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Dentre esses espaços digitais, citamos o *Instagram*, uma rede social que pode ser utilizada para dar visibilidade às pesquisas, aos pesquisadores e aos grupos que desenvolvem essas atividades, conforme abordaremos na sequência.

INSTAGRAM COMO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

As tecnologias digitais, como as redes sociais *online*, a tecnologia móvel, os jogos digitais, os *e-books*, entre outros, permitem a ampliação dos espaços de aprendizagem, favorecem a interação e, conseqüentemente, a comunicação entre as pessoas, tanto de forma síncrona como assíncrona, ainda que os participantes estejam separados por grandes distâncias.

Essa forma de interação, apesar de perpassar diferentes relações sociais (pessoais, educacionais, profissionais, entre outras) teve o seu uso ampliado, de maneira exponencial, em virtude do cenário de quarentena orientado pela Organização Mundial

de Saúde (OMS) e aderido pela maioria dos governantes brasileiros frente à proliferação do novo coronavírus (UOL, 2020).

Diante dessa realidade na qual as pessoas que estão em quarentena precisam ficar em casa, na tentativa de promover a continuidade das atividades que necessitam da interação humana torna-se imprescindível a exploração dos diferentes recursos digitais para a realização das práticas educativas. Nesse sentido, a utilização das potencialidades das redes sociais precisa ser estudada e empregada no cotidiano, tendo em vista que nesse espaço digital é possível construir e utilizar, de forma colaborativa e coletiva, um perfil de rede social como um ambiente pedagógico rico em materiais formativos e informativos.

Entre essas redes sociais, nessa pesquisa, tratamos do *Instagram*, que de acordo com Al-Bahrani e Patel (2015), é uma das redes sociais mais utilizadas entre os jovens, apresentando fácil usabilidade. A usabilidade é definida por Braga e Menezes (2015) como a facilidade de uso da ferramenta desse modo, usando desse princípio e da criatividade do administrador/professor, o perfil nessa rede social pode ser transformado em um espaço digital interativo de divulgação de informações e materiais pedagógicos.

A utilização do *Instagram*, como um ambiente de aprendizagem, é relevante, pois oferece várias funções que permitem a publicação e gestão de textos multissemióticos, ou seja, formado por diferentes linguagens isoladamente ou pela combinação delas. Por meio dessas linguagens é possível criar atividades de leitura, produção de textos verbais e não verbais; criação e divulgação de recursos audiovisuais de curta e longa duração; interação de modo síncrono e assíncrono, colaboração entre os envolvidos, compartilhamento de saberes e construção de conhecimento.

Para compor as descrições a seguir, utilizamos o aplicativo por pouco mais de 3 meses e, a partir dessa experiência, produzimos as descrições das principais funções, conforme identificamos na sequência.

Dentre as funções dessa rede social, citamos os *Stories*, que correspondem publicações temporárias, com durabilidade de 24h, que podem ser utilizadas para interações pontuais ou, dependendo do objetivo elencado pelo administrador, é possível se tornar atemporal quando transformado em destaque de fotos ou vídeos, fixando a publicação no perfil do usuário por tempo indeterminado. Os destaques configuram-se em outra função que pode ser gerenciada por meio da categorização dos *stories*. Esse recurso permite selecionar imagens dos *Stories* e agrupar por temática de acordo com o objetivo do usuário.

Na função *Stories* é possível criar vários tipos de publicação, inserir a localização, horário, contagem regressiva de eventos, músicas, *Graphics Interchange Format* (GIFs), figuras, vídeos e ainda apresenta a opção de manter a interação entre os usuários. Essas interações podem ocorrer por meio de perguntas, como a enquete que permite fazer questionamentos com as alternativas sim e não como respostas; há a possibilidade de seguidores enviarem uma pergunta ao administrador do perfil; e ainda disponibiliza o teste, que é o *Quiz*, com até quatro alternativas de respostas.

O *Feed* contém todas as publicações do perfil do usuário/perfil e, cada postagem permite a divulgação e sistematização na *Timeline*, ou seja, a linha do tempo do *Instagram*. Nesse espaço, o gerenciamento das postagens deve obedecer a uma padronização que atraia os seguidores e, para isso, podem ser utilizados diversos recursos para melhor organização, sejam eles oferecidos pelo próprio *Instagram* ou associados a outros aplicativos. Como exemplo, citamos os aplicativos editores de textos e imagens, que permitem criar o *layout* das postagens - como o *Canva*, o *Power Point* - e para edição de vídeo é possível utilizar aplicativos como o *InShot*.

Os recursos audiovisuais podem ser publicados diretamente no *Feed* e, caso estes apresentem mais de 1 minuto de duração, a função IGTV é ativada. O IGTV é um aplicativo associado ao *Instagram*, que também pode ser baixado, separadamente, na *Play Store* e funciona como uma plataforma para o uso de vídeos longos no *Instagram*.

Em uma publicação disponível no *Feed* é permitida a comunicação assíncrona entre os seguidores e o administrador do perfil, por meio do ícone comentários, entretanto, essa comunicação fica visível para todos. Já na função *Direct* o seguidor conversa de modo síncrono (quando os dois participantes estão conectados simultaneamente) e assíncrono (caso algum deles esteja desconectado) ou em outra atividade. Essa função permite o bate-papo de modo particular entre dois usuários ou por usuários de um grupo.

Por essa pluralidade de possibilidades, o *Instagram* pode ser utilizado como um ambiente de aprendizagem, bem como um recurso que permite um alcance significativo para divulgação e compartilhamento de atividades acadêmicas, seja para abordagem de uma disciplina específica ou para socialização dos resultados de grupos de pesquisa, como apresentamos nesse estudo. Além da publicização das atividades realizadas e dos resultados alcançados de forma coletiva e colaborativa, acreditamos que o perfil do grupo nessa rede social pode funcionar como convite a novos membros que apresentem

interesse pelo conteúdo divulgado e projeto de pesquisa que, neste caso, são os Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVAs).

No âmbito da coletividade e colaboratividade destacamos que tanto o perfil apresentado como o GEDOVA assume essa característica por ser formado por docentes e discentes de uma Instituição de Educação Superior (IES) do município de Cajazeiras, como por colaboradores que atuam em outras instituições deste município e região. Sobre essa realidade, Barbosa et al. (2017, p. 25) explicam que o *Instagram* trata-se “[...] de um espaço online no qual os discentes possam criar os seus próprios conteúdos e colaborar com os colegas, aprendendo, assim, a nova língua, com os seus aspectos culturais, e formando redes de aprendizagem e de conhecimento”, portanto, a criação de um perfil para o referido grupo em uma rede social utilizada, prioritariamente, para fins pessoais pode se reverter em um recurso digital com potencial educativo. Isso porque os educadores (e o grupo) recorrem a uma ferramenta presente no cotidiano do estudante e que pode ter o seu uso ampliado, à medida que incorpora a função de promover situações de ensino formal a partir das atividades propostas nesse espaço digital.

Em suma, os conteúdos, pesquisas, construção do conhecimento e a divulgação coletiva e colaborativa desses conhecimentos, contribuem para ampliar o interesse e a reflexão sobre a temática. Para isso, é necessário ressaltar as diretrizes do trabalho colaborativo que compreende uma forma de produção do conhecimento em que vários indivíduos, com objetivos comuns, se unem, respeitam o ponto de vista e a opinião de cada um, motivam-se e apoiam-se na realização das atualizações e revisão de conteúdo, apresentam suas percepções pessoais pela explanação do conhecimento construído e, desse modo, impulsionam e desafiam a si próprio e aos demais em busca da concretização de aprendizagens (SILVA; SANTOS; SILVA, 2019).

Esses textos publicados no perfil do *Instagram* (de modo escrito, em áudio, imagem, vídeo, ou todas as alternativas) se constituem em recursos multimodais, pois associam vários modos de produção da mensagem (DESCARDECI, 2002) e, dessa forma, podem ampliar o interesse dos interlocutores pela informação veiculada nessas postagens, veiculadas por meio de quaisquer das funções disponibilizadas no *Instagram: Stories, Feed, Direct*, entre outras.

No entanto, para produzir esses textos, é necessário compreender as funções do texto e as práticas de leitura e escrita dos receptores da mensagem, ou seja, os letramentos digitais. Isso porque, um usuário de uma rede social não espera receber um artigo de periódico científico no *Instagram*, ao contrário nesse espaço digital, o uso de

mensagens e vídeos curtos são produzidos e esperados pelos seus usuários no *Feed*, e interações mais longas são produzidas por meio de *Lives*. Em outras palavras, há regras a serem seguidas que são ditadas pelo aplicativo e compartilhadas pelos usuários desses espaços que interferirão nos modos de produção da mensagem em cada um desses locais.

O que pretendemos dizer é que os espaços de socialização (físicos ou digitais) criam práticas que se referem ao uso da linguagem e ao tipo de texto a ser veiculado. Diante disso, cabe ao usuário entender como ocorrem as interações nesses locais digitais maneira a produzir mensagens que sejam efetivas ao objetivo e às expectativas do público. Nesse processo, a análise das práticas letradas de uso da escrita, marcadas pelo uso adequado de recursos semióticos como cor, formato da letra, formatação entre outros (DESCARDECI, 2002) é indispensável para efetivar a comunicação.

Além das especificidades do uso dos recursos visuais, apresentados por Descardecí (2002), Lemke (2002, p. 468) destacam que precisamos, em diferentes esferas da vida, aprender a interagir utilizando “[...] as várias tarefas de comunicação e projeção, de combinação e integração de imagens textuais e gráficas, ambas abstratas e icônicas, sem mencionar as animações, o vídeo, o som, entre outros”, de forma a construir e ensinar os letramentos multimidiáticos. Para o autor, a construção desse conhecimento é urgente e necessária, pois permite a troca de informações do senso comum ao saber universitário aproximando pessoas e culturas de todo o mundo.

Nesse sentido, veicular os benefícios da pesquisa no *Instagram* é relevante no sentido de convidar outras pessoas a compreenderem a importância da pesquisa e sentirem-se convidados a participar desses momentos bem como a valorizarem essa ação humana, à medida que conhecem os efeitos para o pesquisador e para as interações sociais.

Outra vantagem é apresentar informações para a conscientização das ciências humanas, uma área do conhecimento que precisa ser reconhecida e financiada, pois os seus resultados, geralmente, implicam na melhoria das relações para a vivência em sociedade. Desse modo, apresentamos e analisamos a construção do perfil do GEDOVA no *Instagram* de maneira a publicizar a ciência, visibilizar os participantes e as ações, valorizando a contribuição de cada um para as investigações e discussões do grupo. Além disso, discutimos aspectos relativos à seleção e produção de textos para compor esse espaço de divulgação digital.

METODOLOGIA

Buscando divulgar os resultados do GEDOVA os membros do grupo criaram o perfil na rede social Instagram @gedovacfp. Por ser um grupo composto por membros de formações em várias áreas, por discentes e docentes, trata-se de um ambiente virtual coletivo, colaborativo e interdisciplinar, o qual foi criado com o intuito de divulgar as ações do grupo de maneira a atingir um alcance significativo de seguidores.

A pesquisa foi realizada na perspectiva de um relato de experiência na qual, por meio de uma abordagem qualitativa, descrevemos os resultados que correspondem às postagens do perfil supracitado. Logo, para apresentar a organização do perfil, buscamos relacionar as postagens à análise de teóricos que abordaram os fenômenos observados pelos pesquisadores.

O relato de experiência, de acordo com Daltro e Faria (2019) se estabelece como um trabalho que envolve a narração de fatos/objetos de estudo na perspectiva da coletividade e da singularidade. As pesquisas descritivas buscam descrever de forma singular os dados sem que haja intervenção do pesquisador (GIL, 2008). Já a abordagem qualitativa é realizada quando os resultados assumem características não numéricas, para proporcionar uma melhor visão e compreensão do objeto estudado (MALHOTRA, 2001).

Assim, a investigação tem um objetivo descritivo e apresenta dados presentes no perfil do *Instagram*, no recorte temporal compreendido entre maio e agosto de 2020, na análise de pesquisas científicas e na experiência das autoras desse escrito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil do GEDOVA no *Instagram* surgiu na necessidade de organizar e publicizar as ações do grupo em um espaço digital. A ideia não foi recente, mas em virtude da quarentena orientada pela OMS em função da proliferação do COVID-19 e o crescente número de publicações de atividades remotas postadas nessa rede social, surgiu a necessidade de divulgar o grupo nessa rede social. Anteriormente, essa divulgação era realizada em eventos acadêmicos, contudo, sentimos a necessidade de visibilizar as pesquisas e ações desse grupo de uma IES a diferentes pessoas integrantes ou não da comunidade acadêmica, buscando agregar outros pesquisadores bem como pessoas interessadas na temática de maneira a desmistificar a ideia de que a academia é o único local adequado a tratar sobre pesquisa.

Assim, a própria constituição desse espaço promove a mudança desse paradigma, tendo em vista que o *Instagram* permite a construção de textos multimodais, com a interlocução de diferentes linguagens e formatos diferentes daqueles frequentemente associados à pesquisa científica. Isso porque, ao passo que o *Instagram* se constitui em uma mídia de postagem de textos formados por imagens estáticas e em movimento e a interação entre os participantes ocorre com textos escritos e visuais (igualmente curtos), as publicações presentes nos eventos das IES são frequentemente associados à divulgação na palavra escrita e textos longos.

Dessa forma, a página na rede social configura-se como um espaço para agregar as ações e divulgar as produções desse grupo que conta com mais de cinco anos de ação e é composto por pessoas com diferentes idades, formações e experiência de pesquisa.

O GEDOVA é um projeto de pesquisa em atividade na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), do Centro de Formação de Professores (CFP), *Campus* Cajazeiras - PB e está vinculado à Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza (UACEN) (SILVA; SILVA, 2018). Em relação à equipe, conta com profissionais da área: Pedagogia, Química, Matemática, Ciência da Computação e Matemática, sendo composta por voluntários e colaboradores, que são docentes nessa Universidade, licenciandos e licenciados vinculados à UFCG.

No tocante ao objetivo do projeto, a intenção é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem por meio de estudos, desenvolvimento, disponibilização, divulgação e utilização de OVAs. Sendo assim, dentre as atividades, podemos listar: as discussões teóricas, que acontecem por intermédio de reuniões; os estudos, espaço e tempo reservado para estudos de temáticas nessa área de pesquisa, de forma individual ou em grupo; desenvolvimento de OVAs, por mais de um autor ou única autoria; a validação desses OVAs, momento no qual os membros do grupo analisam o recurso digital produzido pelo colega e, por meio de critérios elencados pelo grupo sugerem um possível aprimoramento do OVA antes da sua aplicação ao nível de ensino destinado; avaliação do recurso mediante a aplicação junto ao usuário; a produção de artigos científicos e livros, a fim de divulgar os conhecimentos e as vivências pautadas nesse processo de atuação do GEDOVA; participação em eventos com minicursos, palestras e oficinas para socialização do conhecimento construído.

Dessa maneira, as ações do grupo ocorrem de forma colaborativa, com o propósito de produzir e disseminar o conhecimento, seja na partilha entre os componentes do grupo e/ou com a finalidade de contribuir à formação docente, à

medida que favorece com a construção de saberes referentes às tecnologias digitais (CORRÊA et al., 2019).

Inicialmente, o espaço de divulgação coletiva do grupo era: um mural fixado no CFP/UFCG, na parede externa ao Laboratório da UACEN no qual ocorrem as reuniões; e o próprio espaço desse laboratório que, em suas paredes, exhibe os *banners* dos trabalhos mais recentes apresentados nos eventos científicos que contaram com a participação de membros do GEDOVA.

Portanto, por se tratar de um grupo que aborda temáticas voltadas para as tecnologias, é pertinente que as ações figurassem em espaços digitais de socialização, além das divulgações científicas, como anais digitais, capítulos de livros, oferta de minicursos e oficinas em eventos entre outras atividades. Entretanto, consideramos que para a organização desse espaço digital foi necessário elaborar estratégias para que os demais participantes se sentissem representados e colaboradores efetivos desse grupo.

Nessa perspectiva, tanto docentes como os discentes são considerados agentes ativos na construção de atividades e na publicização dos resultados alcançados no grupo. Conforme afirmam Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 288) “[...] a cooperação cria um ambiente no qual os participantes podem contribuir de acordo com o que são capazes e aprender a partir das contribuições dos que são mais competentes”.

Desse modo, devido à quarentena, uma medida preventiva de contenção do COVID-19 adotada pelo Brasil e aderida pela UFCG, em 17 de março de 2020, em nota divulgada no *site* institucional⁴ em outras redes sociais da instituição, as interações do GEDOVA passaram a ocorrer por meio do *WhatsApp* e vídeoconferências, desde então as ações do grupo foram discutidas e realizadas utilizando ferramentas digitais.

Diante disso, inicialmente, definimos as informações necessárias para a apresentação do grupo. Assim, no dia 22 de maio de 2020, buscamos analisar dois perfis de Programas de Pós-graduação que existem nessa rede social, sendo eles: Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade estadual do Rio Grande do Norte, Campus Pau dos Ferros – RN; e o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da UFCG.

A partir dessa pesquisa exploratória, definimos o roteiro de apresentação do perfil, com as informações principais do grupo e disponibilização de outros meios de contato, conforme identificamos na página do PPGLE. Optamos por realizar um perfil

⁴ A notícia pode ser acessada em: <https://portal.ufcg.edu.br/ultimas-noticias/1874-ufcg-anuncia-suspensao-das-aulas-e-outras-atividades-presenciais.html> Acesso em: 22 jun. 2020.

comercial e aberto, que não apresentasse restrições para quaisquer usuários visualizarem as publicações. Assim, definimos como postagens iniciais a seguinte estrutura:

Figura 1 – Postagens iniciais de apresentação do grupo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas postagens em formato de vídeos, priorizamos o formato de IGTV, na opção de fixar no *Feed* e na aba do IGTV. Assim, iniciamos com o vídeo do professor e idealizador do grupo para apresentar, de forma breve, o objetivo, as atividades, os participantes do GEDOVA, além de propor o convite às pessoas que se identificam com a temática e têm interesse em ingressar no grupo de pesquisa.

A seguir, houve duas novas publicações da coordenação, uma em IGTV, do idealizador do grupo com a finalidade de discorrer sobre a sua experiência enquanto pesquisador no projeto e, nesse mesmo vídeo, ele apresenta um breve histórico de como surgiu o interesse pela temática estudada no grupo e o que o motivou a criar o GEDOVA. Em outra postagem no *Feed*, por causa do tempo, utilizamos o formato vídeo que contém a apresentação do atual coordenador que relata sua experiência profissional, as contribuições do grupo além de evidenciar algumas atividades realizadas no GEDOVA.

Dessa forma, para darmos continuidade a apresentação dos membros do GEDOVA, adicionamos esses vídeos em IGTV a uma série criada, intitulada “Apresentação dos membros do GEDOVA”, porque o intuito foi de organizar e facilitar o acesso aos vídeos ao dividi-los em séries. Além disso, pretendemos atualizar o *Instagram* com a criação de outras séries mediante a produção de novos IGTVs com temáticas sugeridas pelo grupo. Nessa série, disponibilizamos 8 vídeos que contemplam, em cada produção de IGTV, um voluntário ou colaborador que já foi membro ou que é participante do grupo. De modo geral, os participantes que realizaram as suas apresentações elucidam as experiências no projeto, as contribuições e as oportunidades proporcionadas por esse grupo, além de apontar algumas aspirações. Na Figura 2 identificamos as capas dos vídeos postados nessa série.

Figura 2- Apresentação de série do IGTV.

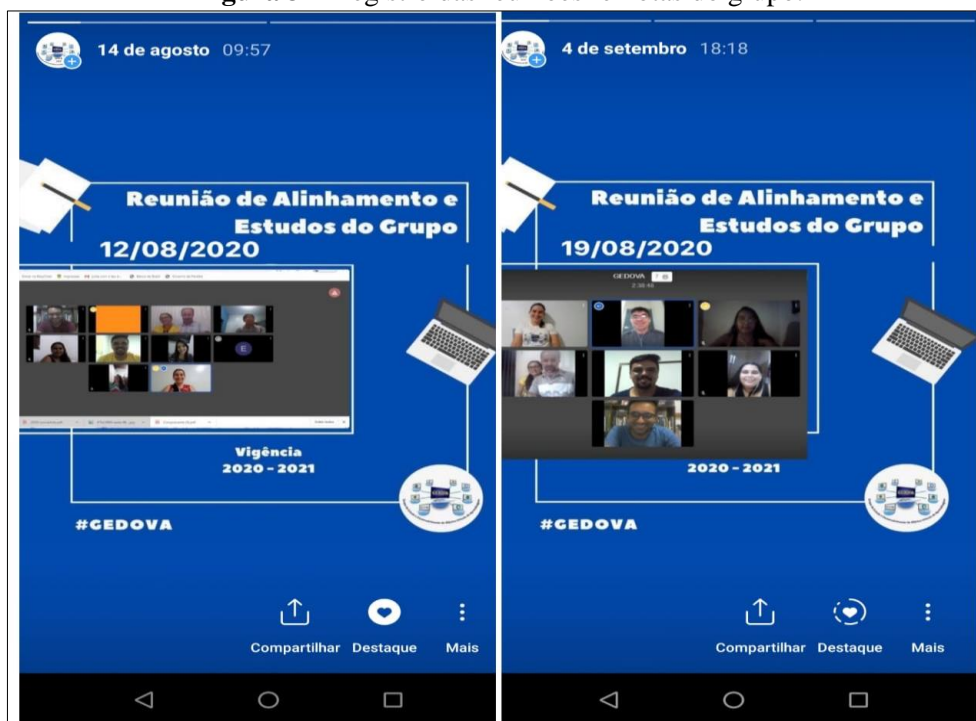


Fonte: Dados da pesquisa.

Por causa do distanciamento social, as reuniões do grupo acontecem de maneira remota e quinzenalmente, as quartas a partir das 19h. Como forma de registro dos encontros e para promover a visibilidade das ações realizadas pelo grupo são postadas

nos *Stories* as imagens das reuniões. Para a realização das postagens foi criado um layout usando o aplicativo Canvas que é atualizado a cada encontro, contendo a imagem dos participantes naquela data, a data e o objetivo principal do encontro, como podemos observar dois exemplos na Figura 3.

Figura 3 – Registro das reuniões remotas do grupo.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesses encontros são discutidos diversos assuntos referentes aos OVAs como: critérios técnicos, contextuais e pedagógicos para validação e avaliação de OVAs; metadados; desenvolvimento de OVAs; eventos científicos na área; etc.

A figura 4 retrata uma das atividades propostas para iniciar a vigência 2020 – 2021, na qual os membros do grupo foram solicitados a escolher 3 palavras-chave que representam as expectativas para vigência 2020-2021 do projeto e inserir em um link gerado pelo *site* Mentimeter que foi disponibilizado no *WhatsApp*. O resultado dessa atividade foi apresentado na reunião do GEDOVA e postado no *Instagram* para registro e publicização das atividades. Trata-se de uma atividade produtiva à medida que reúne as expectativas do grupo e, por meio dessa rede social, pode ser retomado pelos membros do grupo e outros interessados.

Figura 4 – Nuvem de palavras



Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda para o início da vigência 2020 – 2021 os administradores do perfil organizaram uma apresentação dos membros, tendo em vista que algumas das pessoas que realizaram os vídeos (Figura 2) precisaram deixar o grupo e outros participantes integraram-se ao GEDOVA nesse período. Para isso, foi idealizado um *layout* de apresentação que associou a imagem do participante, as palavras-chave selecionadas para a nuvem de palavras descrita na Figura 4 e um breve currículo acadêmico de cada participante. Esses perfis estão exemplificados na Figura 5.

Figura 5 - Apresentação dos membros do grupo e perspectivas para vigência 2020-2021.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 6 apresentamos as postagens de publicização do primeiro livro impresso do GEDOVA intitulado *Objetos Virtuais de Aprendizagem para Educação Ambiental e Ensino de Química* publicado no ano de 2018. Nesse período, o grupo era composto, predominantemente, por discentes do curso de licenciatura em química, por isso, os capítulos elencados para essa publicação discorriam sobre temáticas nessa área.

Figura 6 – Primeiro livro impresso do GEDOVA.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, realizamos postagens que objetivam dar visibilidade ao segundo livro impresso do grupo que foi intitulado *Objetos Virtuais de Aprendizagem* como recurso didático. Esse livro, composto por 11 capítulos, com participantes que abordam os OVAs de maneira teórica e prática, sob a visão de diferentes áreas do conhecimento, foi publicado em 2019 e gerou as publicações no perfil do *Instagram* que objetivavam

destacar tanto o livro na sua integralidade, como ressaltar a contribuição presente em cada capítulo. Essas postagens podem ser observadas na figura 6.

Figura 7 – Segundo livro impresso do GEDOVA.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na figura 8, observamos a divulgação do terceiro livro do grupo de pesquisa, sendo o primeiro no formato *e-book*. A obra foi intitulada *Objetos Virtuais de Aprendizagem na formação e prática docente* e foi publicada em agosto de 2020 e pode ser acessada de forma gratuita, portanto, consideramos pertinente deixar o *link* disponível na biografia do perfil do grupo no *Instagram*. A biografia, conhecida pelos usuários pela abreviatura “bio” é um espaço reservado para dispor de informações pessoais do administrador do perfil e permite a inserção de um *link* ativo que direciona o usuário para a página da editora na qual o livro foi publicado e, assim, permite o acesso dos interessados.

Figura 8 – E-book do GEDOVA.



Fonte: Dados da pesquisa

Diante do exposto, identificamos que a rede social *Instagram* pode ser um espaço digital produtivo para visibilizar as ações do grupo e para a constituição da identidade do GEDOVA, tendo em vista que visa apresentar as ações integrando os participantes e valorizando as ações individuais que geram o desenvolvimento do grupo. Desse modo, revisitando os perfis que serviram de inspiração e para a análise da composição da sistemática adotada, acreditamos que a produção de sequências pensadas e publicizadas em uma ordem específica contribuem para a compreensão e acompanhamento das ações do grupo, em detrimento de outros perfis que realizam postagens aleatórias sem se preocupar na apresentação sequência de informações divulgadas.

Ressaltamos que a produção do perfil foi relevante não só para a socialização das informações, mas para a composição do letramento digital, que é apresentado por Ribeiro (2018) como um modo de agir que implica na aquisição de técnicas, práticas, modos de pensamento, atitudes e valores que se desenvolvem por meio dos recursos e possibilidades de interação no ciberespaço. Logo, a criação do perfil permitiu que

participantes como menor habilidade de interação por meio dessa rede social pudesse se apropriar de formas de interagir no ciberespaço.

Assim, acreditamos que o perfil no *Instagram* é um recurso produtivo que possibilita diferentes aprendizagens e, portanto, precisa ser explorado como espaço de divulgação da ciência e estimule outras pessoas a desenvolver pesquisas que visem melhorar as relações, em especial, àquelas voltadas para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período de isolamento social gerado em função da disseminação do COVID-19 modificou as práticas de interação e aprendizagem. Assim, as redes sociais que eram utilizadas, em larga escala, para entretenimento, são utilizadas para promover o aprendizado. Diante disso, surge a experiência relatada nesse capítulo que apresentou seções de divulgação do GEDOVA e da ciência através do *Instagram*.

Destacamos que as ações ora relatadas permitiram a compreensão das funcionalidades do *Instagram* pelos participantes; a produção de textos multissemióticos agregando outros aplicativos à rede social; a visibilidade das ações do grupo e das atividades realizadas por cada participante; bem como a valorizar a participação de cada membro nas atividades presentes no grupo.

Nesse sentido, consideramos que a ação foi e está sendo produtiva e, portanto, precisa ser publicizada e ter continuidade utilizando outras funcionalidades do próprio *Instagram* e se expandir para outras redes sociais.

REFERÊNCIAS

AL-BAHRANI, A.; PATEL, D. Incorporating Twitter, Instagram, and Facebook in Economics Classrooms. **The Journal of Economic Education**, v. 46, n. 1, p. 56–67, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00220485.2014>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BARBOSA, C. *et al.* Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 16, n. 1, p. 21-33, 2017. Disponível em: <https://relatec.unex.es/article/view/2936/2000>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BUENO, W. da C. Jornalismo científico como resgate da cidadania. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I de C.; BRITO, F. (Orgs.). **Ciência e Público: caminhos para a divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/

Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002. p. 229-230.

BRAGA, J.; MENEZES, L. Introdução aos Objetos de Aprendizagem. In: BRAGA, Juliana (Org.). **Objetos de Aprendizagem: Volume 1: introdução e fundamentos**. Santo André: UFABC, 2015. Disponível em: pesquisa.ufabc.edu.br/intera/?page_id=370. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRANSFORD, J.; BROWN, A.; COCKING, R. R. (Orgs.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. Trad. Carlos David Szkaj. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CORRÊA, A. M. de S.; SILVA, E. L. da.; SILVA, E. K. S. da.; MARQUES, J. A. (Organizadores). **Objetos virtuais de aprendizagem como recurso didático**. Editora CRV, Curitiba, 2019.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019.

DESCARDECI, M. A. A. de S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 3, n. 2, p. 19 – 26, jun., 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/604>. Acesso em: 17 abr. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEMKE, J. L. Letramento Metamidiático: transformando significados em mídias. **Trab. Ling. Aplic.**, n. 49, v. 2, p. 455 -479, 2010.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MOREIRA, I. de C. et al. **A ciência e a tecnologia no olhar dos brasileiros**. Percepção pública da C&T no Brasil: 2015. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, E. K. S. da.; SANTOS, A. P. dos.; SILVA, E. V. da. Objeto Virtual de aprendizagem interdisciplinar de autoria coletiva. In: CORRÊA, A. M. de S.; SILVA, E. L. da.; SILVA, E. K. S. da.; MARQUES, J. A. (Organizadores). **Objetos virtuais de aprendizagem como recurso didático**. Editora CRV, Curitiba – Brasil, 2019.

SILVA, E. L.; SILVA, E. K. S. Prefácio. In: SILVA, E. L.; SILVA, E. K. S. **Objetos Virtuais de Aprendizagem para Educação Ambiental e Ensino de Química**. João Pessoa: Sal da Terra, 2018, p. 15- 16.

UOL. **Coronavírus na China: perguntas e respostas sobre a doença**. 29 jan. 2020. Disponível em:

<https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/bbc/2020/01/22/coronavirus-na-china-perguntas-e-respostas-sobre-a-doenca-que-matou-6.htm?next=0001H932U12N> Acesso em: 7 jun. 2020.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO MST: MARCAS DE AUTORIA COLETIVA DE UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo¹

André Gustavo Ferreira da Silva²

Resumo

O presente artigo articula um exercício hermenêutico na tentativa de refletir o pensamento pedagógico elaborado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Neste sentido, tomou-se como problemática quais os conceitos que movem sentidos para a reflexão de um pensamento pedagógico elaborado pelo MST (1996), considerando as proposituras presentes no Caderno de Educação n. 8, intitulado “Princípios da Educação no MST”. Para isso, elaborou-se um percurso metodológico numa perspectiva teórica, mobilizando o exercício hermenêutico em torno do mapeamento de conceitos, de interpretação e compreensão de sentidos. Assim, o Caderno é manuseado enquanto corpus teórico a ser lido, refletido e compreendido como produção do próprio MST. Por fim, compreendeu-se que o corpus teórico em questão se desenvolve a partir do conceito de princípio, buscando fundamentar uma concepção que corresponde aos contextos nos quais os sujeitos sociais do MST estão inseridos. Desse modo, a linguagem expressa na produção do Movimento ensaia caminhos teóricos com termos específicos de marcas de autoria coletiva, dialogando com autores clássicos e propondo uma releitura sobre os processos pedagógicos que refletem os variados temas da educação.

Palavras-chave: Educação; MST; Autoria coletiva; Pensamento pedagógico.

INTRODUÇÃO

Refletir a possibilidade de um pensamento pedagógico elaborado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra³, torna-se uma empreitada que traceja um percurso hermenêutico, tendo em vista que a presente proposta parte das reflexões sobre a educação apresentadas no Caderno de Educação n. 8 (1996). Objetivou-se refletir o pensamento pedagógico elaborado pelo MST. Desse modo, tomou-se como problemática quais os conceitos significam o pensamento pedagógico elaborado pelo MST, considerando as proposituras presentes no Caderno de Educação n. 8, intitulado

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UFPE), Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC-UFPE), Licenciado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI). Bolsista FACEPE. E-mail: allandiego_st@hotmail.com

² Doutor em Educação pela UFPE. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UFPE). Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. E-mail: andreferreiraufpe@gmail.com

³ No decorrer do artigo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra será apresentado, também, como MST, Movimento Sem Terra e Movimento.

“Princípios da Educação no MST”? Este artigo apresenta sua relevância por analisar a contribuição do MST ao campo educacional no seu aspecto teórico-filosófico, além de considerar os contextos educacionais, sociais e políticos os quais ainda se deixam imperar pela negação do conhecimento à classe trabalhadora, o fechamento e sucateamento das escolas do campo e os cortes orçamentários na educação. A propositura expressa na linguagem do MST se assenta em princípios que anunciam uma formação humana para o novo homem e a nova mulher e, ao mesmo passo, denunciam processos que não visam o sujeito social e histórico.

Neste sentido, as reflexões que se seguem, mesmo tendo sido elaboradas nos contextos dos anos 90, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), apresentam-se enquanto pensamento pedagógico potente para (re)pensar a formação dos sujeitos sociais inseridos num campo de disputas de pensamentos e sentidos que, realmente, pode ser pensado, elaborado e divulgado em forma de corpus teórico para a formação de comunidades escolares que pensam outros caminhos para a educação. O estudo foi dividido em quatro partes: - Percursos metodológicos; - Os princípios filosóficos e pedagógicos: conceitos para um pensamento pedagógico; - Um pensamento pedagógico no MST: uma linguagem própria de pensar/fazer Educação?; - Considerações finais.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

O itinerário de compreensão delineado neste estudo, apresentou-se de modo unicamente teórico. Compreendeu-se o “Caderno de Educação. n. 8” do MST como corpus teórico. Assim, a priori, considerou-se que o Movimento Sem Terra apresenta uma produção teórica, com o papel/função de formar os profissionais da educação que atuam em escolas de assentamentos e acampamentos. O corpus teórico foi refletido e manuseado por meio de quatro momentos: 1) O contato com o Caderno no banco de produções da Reforma Agrária; 2) Leitura flutuante para se obter uma visão formal em torno da disposição do texto; 3) Leitura sistemática para mapear conceitos; 4) Leitura reflexiva pela perspectiva da hermenêutica filosófica em torno dos movimentos de sentidos que foram sendo apresentados nas articulações dos conceitos específicas, com os sentidos mais amplos nas conexões das ideias, possibilitando as compreensões.

Na busca por compreender os sentidos elaborados pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação⁴ do MST, ao propor as ideias do corpus teórico, refletiu-se por meio da hermenêutica metodológica, a qual proporcionou, de forma pontual e estratégica, os mapeamentos dos conceitos centrais empregados no texto. Desse modo, nesta itinerância teórica, a hermenêutica metodológica passa a ser compreendida como instrumental (ROHDEN, 2003) para mapear conceitos.

Em seguida, tomou-se como referência a hermenêutica filosófica, tendo em vista que as articulações dos conceitos e disposições desses no enredo do texto, ultrapassam o campo de uma leitura e interpretação unicamente técnica ou de conceitos isolados, possibilitando pensar inúmeros sentidos que não são encerrados, mas instauram movimentos de pensar a linguagem elaborada pelo Coletivo de Educação do MST, na ação de convidar seu leitor a voltar-se ao dito, ao não dito e perguntar-se como a linguagem do MST reflete uma educação que se difere, em disputa, das concepções estruturadas por pensamentos pedagógicos mais tradicionais e de viés político-capitalista. Nesta perspectiva, valeu-se da hermenêutica metodológica para ter uma visão dos conceitos e, para a compreensão dos sentidos, fez-se uso da hermenêutica filosófica para entender a vida da linguagem suscitando sentidos ao corpus teórico produzido pelo MST. Assim, considerou-se que essa última não compreende o sentido como algo estático e unívoco, mas em dinamicidade na imbricação dos sentidos buscados pelo leitor e os múltiplos sentidos que podem habitar num texto (ROHDEN, 2003).

OS PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS: CONCEITOS PARA UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO?

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) apresenta os seus princípios filosóficos e pedagógicos, numa linguagem organizada e didática, no seu Caderno de Educação n. 8, de 1996. A elaboração do caderno partiu da necessidade de fazer uma reedição do Boletim de Educação n. 1, publicado quatro anos antes, intitulado

⁴ O Setor de Educação do MST foi criado em 1988, com o objetivo de organizar e, ao mesmo tempo, manter uma linha política harmoniosa nos espaços educativos dos assentamentos e acampamentos. Este setor foi se estruturando pela consciência de que a luta pela terra só teria êxito vinculada aos conhecimentos e “pode ser entendido como uma estrutura produzida além dos interesses de conquista da terra, originado da mobilização para manter as crianças nas escolas e lutar contra o analfabetismo, seja em acampamentos ou assentamentos” (PERLI, 2016, p. 235). O Coletivo Nacional do Setor de Educação, por sua vez, foi criado para cuidar da articulação e a reflexão das práticas educativas do Movimento em nível nacional (STEDILE; FERNANDES, 2012).

“Como deve ser uma escola de assentamento”. Este primeiro boletim havia se tornado um marco histórico da elaboração teórica do Movimento sobre educação pelo fato de, ainda que de modo incipiente, ter lançado as bases do que viria a se constituir o seu pensamento pedagógico. O que aconteceu nos anos que se seguiram à publicação do boletim chamou a atenção do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST: o texto “era citado como um dos materiais mais usados para o estudo e divulgação, interna e externa, da proposta de educação do Movimento” (MST, 1996, p. 3) nas diversas experiências educativas que começavam a se consolidar nos assentamentos em todo o país.

O Coletivo empreendeu, então, um trabalho de reescrita do material. Muito mais do que uma simples reedição daquele boletim embrionário – apenas revisando e atualizando o texto original –, o esforço resultou na produção de um documento mais bem elaborado e adequado à intenção do Movimento: que pudesse ter ainda maior sentido e uso social do que o texto anterior, como guia para as ações educativas do Movimento. Na apresentação do Caderno n. 8, uma declaração explicita este desejo:

“Podemos afirmar aquelas mesmas ideias, mas de um jeito um pouco diferente; e também podemos produzir novas ideias, sistematizar alguns novos princípios. Isto é possível também porque temos nos preocupado em conhecer outras práticas e em estudar teorias que ajudam a entender e a fundamentar o que estamos fazendo e pensando sobre educação. [...] Este novo texto passou a ser um Caderno de Educação visando melhor adequá-lo enquanto documento de estudo sobre a nossa concepção pedagógica” (MST, 1996, pág. 3).

A publicação do Caderno, intitulado “Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania”, significou, portanto, um passo crucial na construção teórica do pensamento pedagógico do Movimento.

Princípios: raiz e direção do Movimento

Ao proceder ao estudo dos princípios filosóficos e pedagógicos explicitados pelo MST, faz-se necessário esclarecer o conceito de princípio, como é compreendido de maneira geral, e como o próprio Movimento o utiliza. A noção deste termo, segundo o Dicionário de Filosofia, está intimamente ligada ao sentido de “ponto de partida e fundamento de um processo qualquer” (ABBAGNANO, 2007, pág. 792), ou causa deste, no pensamento dos filósofos gregos. No Dicionário Larousse encontram-se duas acepções

do termo relevantes para este estudo: princípio é “o que é causa primeira, a base de algo, raiz; conceito, ideia fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos ou sobre a qual se apoia um raciocínio” (LAROUSSE, 2006, p. 35). Na perspectiva destas concepções, o MST entende que princípios são “propostas ou afirmações que estão na base ou que dirigem uma ação” (MST, 1996, p. 4). São, portanto, base, raiz, fonte, começo e, ao mesmo tempo, direção, dinamismo, motores da ação.

O Movimento lança mão de uma metáfora para explicitar melhor a sua interpretação: os princípios são como estacas ou balizas colocadas quando se vai abrindo uma picada na mata, para servir de marcos ou referências para aqueles que depois deverão seguir por estes mesmos caminhos, cuidando de melhorá-los e aperfeiçoá-los. Estes, por sua vez, “também poderão deixar novos marcos, abrir atalhos, refazendo a estrada e o próprio jeito de andar nela” (MST, 1996, p. 4). Fica bem claro aqui o caráter dinâmico e aberto da compreensão da noção de princípios por parte do Coletivo: quanto mais esforço aplicado para pensar as próprias práticas, abrindo-se a acolher criticamente outras práticas, maiores são os avanços na formulação dos próprios princípios. E quanto mais se avança na formulação dos próprios princípios, maior será o avanço na coerência das próprias práticas, numa dinâmica de construção de um sentido estratégico para as equipes de trabalho e para o conjunto do Movimento.

Princípios Filosóficos - A visão do MST acerca do mundo, do ser humano, da sociedade e da educação

O Coletivo define como princípios filosóficos aqueles que dizem respeito às concepções mais gerais que inspiram o Movimento, sua visão de mundo, sua compreensão da pessoa humana, da sociedade e o que entende como educação. Neste sentido, os princípios filosóficos remetem “aos objetivos mais estratégicos do trabalho educativo do MST” (MST, 1996, p. 4).

A educação, compreendida em seu sentido amplo, é um dos processos de formação da pessoa humana, através do qual as pessoas se inserem numa determinada sociedade, transformando-se a si mesmas e ao mesmo tempo transformando a sociedade em que vivem. É fundamental considerar, por esta mesma razão, que a educação está sempre ligada a um projeto político e é direcionada por uma concepção de mundo. Muitas vezes e de modo geral confundida com a simples associação à escola, a educação que se

propõe no MST – embora tenha sua origem na preocupação com as escolas dos assentamentos – vai além das práticas educativas realizadas no ambiente escolar:

De certo modo, o eixo continua sendo a escola, mas num sentido bem mais abrangente do que no início. [...] Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores. (MST, 1996, p. 5).

Com base nesta concepção de educação, o Coletivo apresenta cinco princípios filosóficos que remetem aos objetivos estratégicos do Movimento: 1. Educação para a transformação social; 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5. Educação como processo permanente de formação/transformação humana. Podemos destacar três conceitos sobre as quais se articulam estes princípios filosóficos: transformação social, concepção onilateral do ser humano e processo permanente de formação humana.

O horizonte que define o caráter da educação no MST é a transformação social. Neste sentido, é entendida como um processo pedagógico que se reconhece de caráter político, vinculado organicamente com os processos que visam à transformação da realidade social e à construção de uma nova ordem social, baseada na justiça, na vivência da democracia e dos valores humanos e socialistas. É uma educação para a transformação social, que assume a perspectiva da classe trabalhadora, entendendo como um direito fundamental o acesso de todos à educação, sem nenhuma exceção, com especial ênfase na escolarização.

É, ao mesmo tempo, uma educação vinculada organicamente às lutas do Movimento Social: “é fundamental todo este esforço em cada acampamento, cada assentamento, em cada uma de nossas escolas, de construir uma proposta de educação *do* MST” (MST, 1996, p. 6). Mais do que uma educação *para* o movimento trata-se da educação *do* Movimento, comprometida de fato com os processos de mudança na sociedade como um todo. É uma educação aberta para o mundo, comprometida com todos os problemas humanos, disposta a acolher os novos processos, buscando compreendê-los, trabalhando pedagogicamente suas contradições e conflitos. É, enfim, uma educação para a ação, ou seja, que prepara “sujeitos capazes de intervenção e transformação prática (material) da realidade” (MST, 1996, p. 7). A formação para a cooperação é também outro

elemento estratégico na concepção de educação do Movimento, visando à construção de relações sociais renovadas, voltadas à organização coletiva do trabalho.

A consideração do ser humano em todas as suas múltiplas e variadas dimensões é elemento fundamental na educação proposta pelo MST. A expressão marxiana “desenvolvimento onilateral do ser humano” expressa a intenção do Movimento por desenvolver uma práxis educativa revolucionária que objetiva “reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar” (MST, 1996, p. 8). O MST assume esse caráter da onilateralidade em sua proposta educativa, promovendo em cada uma de suas práticas as diversas dimensões do ser humano “de um modo unitário ou associativo, em que cada dimensão tenha sintonia com a outra, tendo por base a realidade social em que a ação humana vai acontecer” (MST, 1996, p. 8).

Nesta perspectiva onilateral, desenvolve-se uma educação calcada em valores humanistas e socialistas, promovendo a formação do novo homem e da nova mulher, que rompem com o sistema de valores dominante na sociedade contemporânea, centrada no lucro e no individualismo sem limites. Afirmam-se, assim, valores que colocam no centro do processo educativo a pessoa humana e sua liberdade, mas não pensada de modo individualista e egoísta, mas assumindo-se como um ser de relações sociais que visam à “produção e a apropriação coletiva dos bens materiais e espirituais da humanidade, a justiça na distribuição destes bens e a igualdade na participação de todos nestes processos” (MST, 1996, p. 9).

O MST acredita “no ser humano e na sua capacidade de transformação” (MST, 1996, p. 9) e vê nesta crença a condição fundamental para qualquer processo de educação, de formação. Considera, também, que “as pessoas mudam, educam-se e são educadas, num processo que só termina com a morte” (MST, 1996, p. 9-10), o que significa dizer que a educação é um processo permanente de formação humana, que se dá numa dinâmica de relações sociais intersubjetivas, num exercício mútuo e dialógico de influências transformadoras. Por esta razão, é importante considerar, no trabalho educativo, a variedade de situações em que se encontram os sujeitos envolvidos, bem como a existência social de cada pessoa como base de sua educação. É a partir daí que se promove concretamente a mudança, a transformação ou construção de comportamentos e valores novos, num processo educativo não espontâneo, mas intencionalmente planejado e elaborado, visando à conscientização dos sujeitos sociais para a ação que tenha incidência social na transformação da realidade.

Princípios Pedagógicos - Elementos fundamentais da Pedagogia do MST

Os princípios pedagógicos do Movimento referem-se ao modo de fazer e de pensar a educação para concretizar os princípios filosóficos. São aqueles que apontam os elementos essenciais e gerais de sua proposta educativa, “incluindo especialmente a reflexão metodológica dos processos educativos, chamando a atenção de que podem haver práticas diferenciadas a partir dos mesmos princípios pedagógicos e filosóficos” (MST 1996, p. 4), considerando as diferenças existentes entre as diversas modalidades, sejam elas numa escola infantil de assentamento ou num curso técnico de ensino médio, por exemplo. Enquanto os princípios filosóficos são os mesmos que inspiram o Movimento em seu conjunto, os princípios pedagógicos dizem respeito à concretude da sua proposta educativa.

Ao elencar as características que explicitam e concretizam a sua concepção filosófica de educação, o Movimento apresenta 13 princípios pedagógicos: 1. Relação entre prática e teoria; 2. Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3. A realidade como base da produção do conhecimento; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática; 10. Auto-organização dos estudantes; 11. Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras; 12. Atitude e habilidades de pesquisa; e 13. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Os princípios pedagógicos explicitados pelo Movimento articulam-se em torno de conceitos que estão na base da sua concepção de educação, dentre os quais destacamos: prática-teoria-prática; produção do conhecimento e sua incidência social; vínculo orgânico entre processos; trabalho; e coletivos pedagógicos.

Concebida pelo educador Paulo Freire (2007), a articulação práxis-teoria-práxis é um dos pilares centrais da concepção de educação do MST, orientada para a ação transformadora. Trata-se de educar sujeitos críticos, capazes de articular teoria e prática, prática e teoria, com propriedade e competência, considerando “superada historicamente aquela visão de que a escola é apenas lugar de conhecimentos teóricos que depois, fora dela, é que serão aplicados na prática” (MST, 1996, p. 11).

O Movimento explicita o desejo de que a prática social dos educandos/as seja a base do seu processo formativo. Que os cursos realizados sejam lugares de práticas nos quais a própria elaboração teórica já seja considerada prática. Afirma-se, desse modo, o primado da prática sobre a teoria no sentido de que “as verdadeiras teorias são aquelas que são frutos das práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais” (MST, 1996, p. 11). A centralidade deste conceito no pensamento pedagógico do Movimento traz consigo desafios em relação a questões curriculares e metodológicas. O currículo deve ser pensado em torno de situações que exijam respostas práticas dos/das educandos/as, ajudando-os a estabelecer relações entre o que está nos livros, o que dizem os professores, o que eles recebem da família e o que observam no contexto em que vivem. O grande desafio metodológico é aprender a articular os vários saberes diante das situações que apresenta a realidade.

Considerada uma das dimensões do processo educativo, a produção do conhecimento, para o MST, tem na realidade a sua base e o seu fundamento. Isto significa que a sua proposta de educação busca garantir que os educandos/das produzam conhecimento sobre a realidade que os cerca e a realidade do mundo. É importante enfatizar, no entanto, que esta produção do conhecimento não se dá apenas *a partir da* realidade, uma vez que o conhecimento construído se volta constantemente para a realidade, visando à sua transformação e à produção de novos conhecimentos. Neste sentido, a realidade é ponto de partida e também de chegada. É nesta perspectiva que a educação praticada no MST busca não se ater ao estudo livresco, mas organiza metodologicamente o ensino em torno de temas geradores, extraídos da realidade e abordados dialeticamente, articulando saberes, “integrando conteúdos e práticas concretas dos educandos” (MST 1996, p. 14).

No que tange aos conteúdos, é importante considerar que eles não são o centro da proposta pedagógica do Movimento, mas são escolhidos em função de sua relevância em vista da incidência social, ou seja, são instrumentos para atingir os objetivos de uma educação transformadora, definidos a partir de critérios claros para a formação de sujeitos críticos-reflexivos, livres, capazes de agir na realidade social, transformando-a. Na produção do conhecimento tem, também, relevância fundamental o esforço de garantir que os/as educandos/as desenvolvam atitude e habilidades de pesquisa que os tornem capazes para proceder à análise investigativa da realidade, esforçando-se para entendê-la mais a fundo, à luz da ciência, a fim de “poder fazer proposições mais adequadas a uma intervenção nela” (MST 1996, p. 22).

Organicidade é mais um conceito em torno do qual se articulam alguns princípios pedagógicos do MST, tendo em vista que a educação não é algo abstrato e estático, mas se realiza como processo. É necessário, pois, considerar como fundamentais os vínculos orgânicos existentes entre os processos educativos e os demais processos e aspectos constitutivos da experiência humana, como a política, a economia e a cultura.

O Movimento afirma que “a educação é sempre uma prática política, à medida que se insere dentro de um projeto de transformação ou conservação social”. Afirmar como princípio pedagógico o vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos é reconhecer a necessidade de garantir com que a política faça parte e “atravesse” os processos pedagógicos das escolas e dos centros de formação, não simplesmente como conteúdo a ser discutido e estudado, mas trabalhar pedagogicamente as várias dimensões da vida: a indignação ética, frente às injustiças, que desperta a necessidade de mudança; a formação político-pedagógica, com abordagem crítica e problematizadora da realidade; enfim, a participação na mística e organização da luta dos trabalhadores (MST, 1996).

Considerando que a história da humanidade demonstra que são as relações econômicas que movem as sociedades e transformam as pessoas, o MST apresenta também como princípio pedagógico o vínculo orgânico existente entre processos educativos e processos econômicos, objetivando, assim, favorecer a conscientização dos/das educando/as. Algumas práticas pedagógicas que explicitam a natureza da atividade econômica ajudam a “trazer para dentro do processo educativo aquelas relações que, na sociedade, são a base desta formação/transformação” (MST, 1996, p. 18), ajudando os educandos/as a compreender o funcionamento do mercado e dos processos produtivos.

Na concepção de educação do MST há, ainda, como princípio pedagógico o vínculo orgânico existente entre educação e cultura. Segundo o movimento, “a educação pode ser considerada ao mesmo tempo um processo de produção e socialização da cultura”, entendendo por cultura “tudo aquilo que as pessoas, os grupos e as sociedades produzem para representar ou expressar o seu jeito de viver, de entender e de sonhar o mundo” (MST 1996, p. 19). Assim, a educação pode ser compreendida como um processo de construção e reconstrução da identidade cultural. Por esta razão, as escolas e cursos de formação do MST são espaços para a vivência e a produção de cultura, visando o resgate da cultura popular ou mesmo à produção de uma nova cultura, uma cultura da mudança, “que tem o passado como referência, o presente como vivência que, ao mesmo tempo que

pode ser plena em si mesma, é também antecipação do futuro, nosso projeto utópico, nosso horizonte” (MST, 1996, p. 20).

A educação para o trabalho e pelo trabalho é princípio pedagógico fundamental na proposta de educação do MST, considerando que é “o trabalho que gera a riqueza, que nos identifica como classe e que é capaz de construir novas relações sociais e também novas consciências, tanto coletivas como pessoais” (MST 1996, p. 15). Essencial para a realização dos seus objetivos educacionais, a vinculação que o Movimento estabelece entre trabalho e educação expressa-se em duas dimensões, básicas e complementares: a educação ligada ao mundo do trabalho e o trabalho como método pedagógico. Em relação à primeira dimensão, é necessário garantir que os processos pedagógicos sejam relevantes e pertinentes às exigências dos processos produtivos tanto da sociedade como dos assentamentos, o que significa dizer que a seleção de conteúdos e as metodologias aplicadas devem estar vinculados ao mundo do trabalho. A segunda dimensão refere-se à educação pelo trabalho, à combinação entre estudo e trabalho como instrumento fundamental para desenvolver várias das dimensões da sua proposta educativa.

O MST, percebendo o trabalho coletivo como um dos seus elementos identitários fundamentais, traduziu a importância deste conceito em seus princípios pedagógicos, um deles relativo aos educadores e outro à necessidade de articulação entre processos pedagógicos coletivos e individuais. O primeiro afirma a exigência imprescindível de que os educadores se organizem em coletivos pedagógicos, para promover um genuíno processo educativo e, ao mesmo tempo, garantir a sua própria formação. “Os coletivos pedagógicos podem ser o espaço privilegiado de autoformação permanente, através da reflexão sobre a prática, do estudo, das discussões e da própria preparação para outras atividades de formação” (MST, 1996, p. 22). O segundo princípio refere-se à afirmação de que “o coletivo educa o coletivo”, ou seja, que “o processo educativo é um processo que acontece em cada pessoa, mas só acontece [...] se esta pessoa estiver com outras pessoas, e de preferência, seus iguais” (MST, 1996, p. 23). Isto significa que todas as relações no processo educativo são importantes: a relação educador-educando, a relação dos/as educandos/as entre si e a relação entre educadores/as, todos aprendendo e ensinando, no coletivo. Quando vivido “no coletivo, o processo educativo se torna mais conflitivo, mais transparente, com possibilidade maior de crítica e autocrítica” (MST, 1996, p. 23).

UM PENSAMENTO PEDAGÓGICO NO MST: UMA LINGUAGEM PRÓPRIA DE PENSAR/FAZER EDUCAÇÃO?

Após a reflexão em torno do conceito de princípio e seus desdobramentos pelas vias filosóficas e pedagógicas, buscou-se refletir acerca da linguagem do Movimento na perspectiva de um pensamento pedagógico, tendo em vista que o MST apresenta fundamentos para pensar/praticar uma educação diferenciada, numa linguagem com traços específicos que parece transparecer marcas de autoria, pois entrelaça os elementos históricos, sociais e linguísticos, suscitando novos sentidos à interface entre o MST e a educação. O Movimento (1996) aborda, na apresentação do Caderno n. 8, que tornou-se necessário, ao longo da história, considerar as práticas e experiências pedagógicas nos assentamentos, mas, também, conhecer outras práticas e teorias para constituir uma teoria educacional nos espaços não escolares e escolares.

Ao longo do corpus teórico refletido, os conceitos de abertura e transformação articulam-se para uma concepção de educação que reconhece a cultura, a sociedade, a economia e a história dentro de movimentos de mudanças. Assim, o MST passa a reconhecer que seu projeto de educação necessita se mover de acordo com os percursos da história e suas nuances. Desse modo, o Movimento reflete a ação de abertura e de transformação como elementos importantes e estratégicos para a formação humana dos sujeitos sociais na história, ao mesmo tempo em que propicia a formulação e consolidação do pensamento e ações pedagógicas próprias do MST.

O MST forja uma reflexão acerca do aspecto metodológico que se torna central em sua forma de pensar a educação, abordando que se faz mister expressar, de modo explícito, as estratégias, métodos e objetivos para se fazer/pensar processos de formação. Assim sendo, quando o MST apresenta princípios filosóficos e pedagógicos, defende que os mesmos dialogam, ou seja, estão articulados e não isolados. Os princípios são refletidos e sistematizados a partir das demandas da realidade social.

O Movimento propõe uma formação baseada na coletividade. É neste sentido que o conceito de cooperação se torna de suma importância para reforçar a ideia estratégica de formação coletiva, a qual "vise a construção de novas relações sociais" (MST, 1996, p. 8). O Movimento Sem Terra, por meio da cooperação, conjectura que a sua dinâmica e organização depende da compreensão de cooperação. E a cooperação não somente enquanto conjunto de reflexões, mas, também, cooperação que se faz na ação, direcionada por objetivos, métodos e estratégias para que se consolide a construção social do coletivo.

Segue-se disso a afirmação do MST acerca da cooperação: “[...] não podemos nos contentar com belos discursos sobre a cooperação; precisamos avançar para os saberes, valores e afetos capazes de implantá-la, a partir das condições de cada realidade” (MST, 1996, p. 8).

O conceito de coletividade aparece de forma recorrente nos princípios filosóficos, referindo-se às relações sociais e à compreensão de pessoa (individual) aberta à relação nos processos formativos específicos do MST. Nos princípios pedagógicos, a coletividade é apresentada com sentido potente ao perpassar todo o corpus teórico, tendo em vista que o MST deixa transparecer que sua intenção reside numa concepção de formação humana e coletiva. O Movimento apresenta o conceito de coletividade tecendo uma defesa acerca de sua concepção de educação, uma vez que críticas são tecidas por quem não conhece a proposta e a organicidade do Movimento. O MST (1996, p. 23) afirma: “uma das críticas que algumas pessoas costumam fazer à nossa proposta de educação é a de que, ao enfatizamos a dimensão do coletivo, acabamos deixando de lado a dimensão individual ou pessoal do processo educativo”.

A coletividade também recebe sentidos para a contribuição de um processo de ensino e aprendizagem o qual reconhece o indivíduo e suas demandas a partir de sua realidade específica. O MST (1996) reflete que o processo de formação humana na perspectiva da coletividade tende a propor o (re)pensar das relações entre educador/educando, possibilitando uma educação que preza o sentimento, a afetividade, a responsabilidade e o trabalho dos conteúdos de forma crítica e problematizadora. Assim, o Movimento afirma que “ninguém aprende por ninguém, ninguém se educa por alguém; mas também ninguém se educa sozinho” (MST, 1996, p. 23). Esta compreensão do Movimento Sem Terra aproxima-se da afirmação de Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2007 p. 78). O pensamento pedagógico do MST considera o diálogo, a relação e a visão crítica de mundo como elementos fulcrais para se fazer uma educação problematizadora e revolucionária. O MST reflete o processo de formação humana pela via da coletividade que necessita forjar outro projeto de sociedade e Freire (2007) aponta para o mundo como propulsor das mediações de relações entre os sujeitos. Desse modo, ninguém se educa sozinho, mas com diálogo e nas relações sociais.

Ao que parece, a coletividade é um conceito central para pensar a organização do Movimento, seu processo formativo e uma nova forma de fazer/pensar educação em espaços escolares e não escolares. O MST assume, assim, o papel de sujeito pedagógico,

constituindo-se “como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (CALDART, 2012, p. 319).

Desde os princípios filosóficos e constituindo, também, os sentidos dos princípios pedagógicos, a relação entre prática e teoria aparece como ponto fulcral no pensamento pedagógico do MST. Desse modo, nota-se que a ação, expressa no conceito de experiência pedagógica, é dinâmica marcante para se pensar um projeto de formação diferenciada e que tenha vínculos explícitos entre o que se experimenta em realidades específicas, marcadas com demandas específicas, e a teoria estudada em cursos formais e/ou não formais.

O MST (1999, p. 11) declara que é “um dos princípios fundamentais de nossa proposta de educação a relação entre prática e teoria dentro de cada processo pedagógico, justamente para que se possa desenvolver esta capacidade de relação em todas as demais situações de vida”. Desta forma, a concepção de educação proposta pelo Movimento é pensada e desenvolvida tendo como base a prática-teoria-prática. Isso implica pensar que o MST defende a prática social como base para a formação dos/das educandos/as. Isso também contribui para se pensar numa escola ou cursos diferenciados, que esses sejam espaços/tempos privilegiados “de práticas, e que o estudo e a elaboração teórica sejam considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando e da educanda” (MST, 1996, p.11). A articulação prática-teoria-prática encontra-se bem formulada por Vázquez (1968), quando afirma que a verdadeira ação deve ser crítico-prática, transformadora, “revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórico-prática: teórica, sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria.” (VÁZQUEZ, 1968, p. 162). É neste sentido que o Movimento enfatiza a importância do vínculo essencial prática-teoria-prática na sua proposta pedagógica.

Um dos sentidos empregados à relação entre teoria e prática é o de propiciar processos na escola que possam organizar, tanto política como pedagogicamente, os conhecimentos sistematizados com o maior número que puder alcançar as práticas pedagógicas escolares. Dessa forma, a relação entre prática e teoria suscita, no ambiente escolar dos assentamentos e acampamentos do MST, uma organização mais eficiente e preocupada com a transformação dos/das educandos/as, dos/das educadores/as e de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar de modo geral. Sobre a prática e a teoria, o MST chama a atenção para o currículo escolar, considerando que esse possibilite respostas práticas às demandas que surgirem nos territórios camponeses e urbanos.

O currículo projetado pela relação teoria e prática terá o compromisso social e pedagógico de fazer dialogar conteúdos e realidades práticas do cotidiano dos/das estudantes. O Movimento ainda afirma que “o grande desafio metodológico que este princípio nos traz é o de como aprender a articular o maior número de saberes diante de situações da realidade” (MST, 1996, p. 11). Neste sentido, pensar no conceito de prática no MST é reconhecer que a realidade é o lugar da produção do conhecimento. Vê-se com isto que os princípios, que precisam se articular em prática e teoria, possibilitam no Movimento a produção do conhecimento a partir da realidade. Essa não só como ponto de partida, mas também como ponto de chegada (MST, 1996).

Os conceitos de realidade, teoria e prática, em articulação, direcionam uma reflexão pedagógica a respeito das escolhas do que o MST (1996) nomeia por “conteúdos formativos socialmente úteis”. Para o Movimento, os/as educadores/as precisam ter acúmulo de conhecimentos para conseguir fazer uma seleção de conteúdos de forma eficaz. O/a educador/a presente na escola terá que se aproximar da realidade específica de cada estudante para desenvolver os conteúdos formativos para todos. O MST conjectura que é preciso respeitar a lista de conteúdos enviada pela Secretaria de Educação e/ou a que é definida pelo Governo Federal via Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Ao considerar esses conteúdos elegidos por serem sistematizados pela humanidade, faz-se necessário que os/as educadores/as, em seus conjuntos de práticas pedagógicas, “priorizem alguns conteúdos mais do que outros” (MST, 1996, p.15), como os que dialogam com o princípio da justiça social.

Da compreensão acerca da realidade como lugar de produção de conhecimento, o MST reflete seu processo de formação humana baseado no conceito de formação onilateral que implica também na concepção de sujeito social aberto a um processo formativo. O conceito de onilateralidade recebe o sentido de ser humano integral, tendo em vista a complexidade da pessoa humana expressa em dimensões: intelectual, social, psíquica, política, afetiva, profissional, cultural, estética, organizativa, religiosa. Esse conceito reforça a ideia de formação humana à vida cotidiana do povo político do Movimento. Desse modo, a educação onilateral suscita na escola práticas pedagógicas que harmonizem as dimensões do ser humano. Vale ressaltar que esta proposta reafirma o lugar do homem e da mulher na realidade, sobretudo, entendendo que “a realidade é o mundo. É tudo aquilo que existe e que merece ser conhecido, apreciado, transformado e que pode estar a milhares de quilômetros do nosso assentamento. Só que não tem sentido conhecermos todo o mundo sem conhecermos o nosso assentamento” (MST, 1996, p.13).

A forma como o Movimento dispõe os conceitos possibilita sentidos para analisar a formação humana, alicerçada numa base que se apresenta na tentativa teórico-prática de formular um projeto de educação, o qual também transforme o projeto de sociedade e, dessa forma, (re)pense a formação educacional do sujeito social e sua atuação no mundo. Por isso, o MST apresenta o conceito de consciência como fundamental para pensar uma educação de classe a qual vise a transformação individual e coletiva, com vistas à consciência de revolução (MST, 1996). Neste sentido, o Movimento reflete uma educação que tem sua preocupação com a transformação do novo homem e da nova mulher. O MST (1996) mostra-se, por meio da articulação dos princípios, atencioso por pensar e agir a partir da concepção de educação comprometida com a realidade dos/das cidadãos/ãs.

Os conceitos apresentados tendem a apontar para um pensamento pedagógico que se expressa nas mudanças da história, considerando as experiências pedagógicas específicas do MST. Ao compreender a educação enquanto movimento de abertura e de transformação social, essa também é refletida com sua potência política por ser organizada pela dimensão filosófica e pedagógica, fundamentando a concepção de educação por meio de escolhas que abrangem a luta pela Reforma Agrária, por uma produção agroecológica, pela escola pública presente no campo e pela formação de qualidade para o homem e a mulher do campo. Sobre essa intenção, Stédile e Fernandes (2012, p. 76) corroboram: “A frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou a de massas. A nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade de leituras, re-leituras e compreensão de sentidos possibilitou uma reflexão mais densa sobre o uso do conceito de “princípio”, demonstrando sentidos tanto pela via filosófica, quanto pedagógica. Por isso, no seu corpus teórico, o MST apresentou dois conjuntos de princípios: princípios filosóficos e princípios pedagógicos. Esses princípios são o ponto inicial e norteador para abarcar outros conceitos que dialogam com as diversas áreas da educação, tais como: formação do educador, práticas pedagógicas, currículo, formação humana, formação crítico-reflexiva para a cidadania. Nesta perspectiva, por proporcionar uma reflexão a partir de elementos filosóficos e pedagógicos, evidenciou-se um pensamento pedagógico preocupado com uma linguagem que possibilite um engajamento crítico e responsável, ao pensar a educação tanto no micro


(interior dos assentamentos e acampamentos), como no macro (a realidade da educação brasileira, de modo geral).

No corpus teórico estudado, percebeu-se que os conceitos ação e prática aparecem com bastante recorrência na linguagem pedagógica do Movimento. Isso implica na ideia de um pensamento pedagógico do MST que considera o lugar das experiências e vivências educativas como um espaço/tempo de construção teórica e elaboração de sua concepção de educação em movimento de acordo com as demandas da realidade dos sujeitos envolvidos nos processos de formação. Neste sentido, o pensamento pedagógico do MST apresenta com exatidão a sua intenção de elaborar uma educação que tenha respaldo nas práticas educativas nos assentamentos e acampamentos, suscitando nos espaços educativos, sobretudo na escola, o compromisso de construir territórios, trabalhos, moradias, escolas, postos de saúde, meios de produção e cultivo da terra, tendo em vista o fortalecimento da coletividade. Essa compreensão do Movimento como um coletivo tem o intuito de afastar, estrategicamente, suas práticas pedagógicas da “herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo” (MST, 1996, p. 8).

A proposta de educação do MST se insere também numa perspectiva problematizadora. Neste sentido, o corpus teórico em questão apresenta os princípios filosóficos e pedagógicos como bases para pensar e experimentar uma educação crítica, libertadora e revolucionária para o campo, tendo como ponto primacial a prática e a teoria vinculadas. Percebe-se que em toda a linguagem expressa no Caderno de Educação n. 8, os conceitos destacados levam a refletir a escola como um *locus* de práticas sociais que têm a possibilidade de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem em consonância com a intenção de formar para a cidadania e, conseqüentemente, para a transformação social. O estudo coloca em questão, também, a formação permanente e coletiva dos/das educadores/as, conjecturando o sentido de que é no coletivo que os/as educadores/as poderão fortalecer suas práticas pedagógicas e a própria profissionalização docente, uma vez que em conjunto a luta pelos direitos do profissional docente se torna mais forte na coletividade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO LAROUSSE. Vol. 19. São Paulo: Larousse, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.

MST. **Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania**. Caderno de Educação n. 8. São Paulo, 1996.

PERLI, Fernando. Além da Terra, o Direito ao Passado. **Revista de Ciências Sociais**, n. 45, p. 233-247, 2016.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica metodológica e hermenêutica filosófica. **Filosofia UNISINOS**. Vol. 4, n. 6, Jan-Jun 2003, p. 109-132.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

VÁZQUEZ, Adolfo Sacher. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

REFLEXÕES SOBRE A GAMIFICAÇÃO E OS APLICATIVOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Davi de Menezes Rebouças¹

Francisco Fabricio Garcia Martins²

Jaciara Maria Caetano Neves³

RESUMO

Na contemporaneidade, uma série de aparatos tecnológicos tem emergido as sociedades. Na era da informação e das sociedades em redes, as tecnologias de informação e comunicação passaram a fazer parte do cotidiano principalmente de grandes centros urbanos. Nessa conjuntura, dispositivos móveis conectados à internet evidenciam-se como ferramentas de aprendizagem significativas, principalmente por meio de aplicações *gamificadas*. Estas trazem características de jogos a diversos contextos, como o educacional. Este trabalho, por meio de uma pesquisa bibliográfica, investiga a utilização dessas aplicações digitais móveis para aprendizagem de língua estrangeira. Kaap (2012), Rojo e Moura (2012), Simon e Fell(2012) e Fardo (2013) são alguns dos teóricos que serviram de suporte à investigação. O trabalho apresenta algumas ferramentas e *apps* utilizados para o ensino como o *Plickers*, O *Quizlete* o *Kahoot!*. Finalizamos pontuando que *gamificação* é uma forma de tornar o ensino e a aprendizagem significativos e contextualizados ao cenário atual. *Smartphones*, que podem ser considerados, à primeira vista, como algo que compromete a atenção dos alunos em sala de aula, começam a ser usados para chamar a atenção dos alunos e para tornar a aprendizagem mais atrativa e interativa.

Palavras-chaves: Ensino. Língua estrangeira. *Gamificação*. *Apps*. *Smartphones*.

¹ Doutorando em Mídia e Cotidiano pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará e Especialista em Mídias Digitais e em Docência e Gestão do Ensino Superior. Também é membro do Emerge – Centro de Pesquisa e Produção em Comunicação e Emergência (UFF). E-mail: davi.mreboucas@gmail.com

² Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Português e Inglês da rede Estadual de ensino do Ceará. E-mail: fabricyogarcyafg@hotmail.com

³ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Letras Francês pela mesma universidade. E-mail: jaciara.caetano@yahoo.com

INTRODUÇÃO

É possível percebermos que as diferentes formas de se comunicar que surgiram nas últimas décadas causaram significativas transformações na sociedade. Diferentes tecnologias midiáticas digitais, como os computadores e, mais recentemente, os *smartphones*, conectados à internet, vêm, frequentemente, mediando a comunicação entre os seres humanos. Se houve um tempo em que a única forma de comunicação à distância era a carta ou o telefone, o avanço dessas tecnologias de informação e comunicação – TICs minimizou barreiras, provocando redimensionamentos na relação espaço-tempo, dada à agilidade proporcionada por esses aparatos.

A educação, por ser um fenômeno social, integra, como confirma Libâneo (1994), as relações sociais, políticas e culturais de uma sociedade. Ela não só influencia, como é influenciada pelas modificações que emergem no/do contexto social. Em face disso e entendendo que vivemos na era da informação e da sociedade em rede de Castells (2009), acreditamos que as “novas” plataformas de aprendizagem, como aplicativos para dispositivos móveis, não podem ser desconsiderados como ferramentas efetivas para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos como de uma língua estrangeira, por exemplo.

A partir disso, este trabalho objetiva investigar acerca da utilização de aplicações digitais móveis para aprendizagem de língua estrangeira e refletir sobre a efetividade e necessidades desse uso, valendo-se da realização de uma pesquisa essencialmente bibliográfica com características descritivas. Acreditamos que o tipo de pesquisa é suficiente para alcançar o objetivo proposto, mas também reconhecemos, desde já, a necessidade de estudos que aprofundem a problemática do uso das TICs na educação de modo prático, empírico. Por esse motivo, utilizamo-nos de estudos com esse caráter para contextualizar a apropriação dos aparatos tecnológicos pelos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Iniciamos apresentando alguns apontamentos sobre *gamificação*, trazendo a voz de autores como Kaap (2012) e Fardo (2013). Seguimos tecendo comentários acerca da necessidade de multiletramentos no atual contexto social. Para isso, autores como Rojo e Moura (2012) são evocados. Por fim, apresentamos os dados de uma pesquisa realizada no Colorado, buscado estabelecer conexões com autores que vêm investigando a utilização de aplicações digitais com fins educacionais.

GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM POR MEIO DE TIC

O avanço nas TICs possibilitou o desenvolvimento de dispositivos móveis com múltiplas funções, principalmente quando conectados à Internet. Por meio desses aparatos, pode-se, além de se comunicar, conectar-se às redes sociais on-line, assistir TV, jogar e aprender, sendo esses dois últimos o foco de nosso trabalho.

Não é recente o uso de jogos com finalidades educacionais, que busquem promover a aprendizagem, mas as TICs possibilitaram novos paradigmas para a *gamificação*. Fardo (2013) coloca esse processo transformação em jogo como um fenômeno em crescimento, derivado diretamente do processo de popularização e popularidade dos *games*. Além disso, o autor pontua algumas capacidades geradas pelos jogos, como as de: i) motivar a ação; ii) resolver problemas; e iii) potencializar aprendizagens diversas.

Na *gamificação*, os elementos essencialmente presentes nos jogos de entretenimento digitais permanecem presentes, tais como o feedback, sistema de recompensas, disputas, regras previamente estabelecidas, níveis etc. Podemos entender que tais elementos são fundamentais na manutenção do envolvimento e da participação dos jogadores e, nos casos de jogos digitais educacionais, aprendizes. Para Kaap (2012), trata-se da apropriação de pensamentos e elementos dos *games* com vistas à solução de problemas e à aprendizagem. Entendemos, então, que o conteúdo a ser ensinado deve emergir na narrativa e/ou nos elementos do jogo e não ser este propriamente dito. Não se trata de tornar o conteúdo meramente lúdico, como em uma brincadeira, mas de torná-lo elemento, parte do game.

Tais ideias vão ao encontro do que postulam Deterding et al. (2011), que estabelecem uma distinção entre a brincadeira, de caráter lúdico, e o *game/jogo*. Esses autores também pontuam dois elementos essenciais à *gamificação*: intenção do designer e/ou criador do jogo e a experiência do usuário. Ou seja, um jogo inicialmente pensado para ensinar algo pode não levar a este fim, se aprender não for o propósito do jogador, assim como um jogo inicialmente criado para mero entretenimento, pode levar o usuário a aprender algo. A exemplo disso, podemos citar casos de pessoas que desenvolvem ou ampliam vocabulário de língua inglesa (ou outro idioma) por meio de videogames.

Abarcando a aprendizagem de idiomas por meio de plataformas digitais interativas, Fleury, Nakano e Cordeiro (2014), em um amplo estudo acerca da indústria de jogos digitais no Brasil, pontuam os aplicativos

móveis de aprendizagem de língua estrangeira como os mais baixados⁴ da categoria educacional. Aparentemente, percebemos um número elevado de jogos categorizados como educacionais, mas, na verdade, segundo os autores, muitos são apenas jogos infantis de entretenimento. O estudo aponta também que o investimento financeiro em jogos com fins educacionais ainda é baixo, quando comparado ao do mercado de *games*.

Entretanto, é preciso salientar que já há um considerável número de aplicações digitais que podem ser utilizadas para aprendizagens diversas. No atual contexto sociocultural, em que as mídias digitais e sociais convergem para aparelhos móveis como *smartphones*, a *gamificação* se evidencia como uma ferramenta estratégica para a aprendizagem autônoma, contextualizada à cultura digital e, principalmente, colaborativa, já que alguns aplicativos possibilitam a conexão e a interação entre os jogadores, dispersos geográfica e temporalmente.

A *gamificação*, em resumo, é a utilização de recursos essencialmente pertencentes aos jogos em outros contextos, como o da educação. Para isso, ao pensarmos em jogos digitais, precisamos ir de encontro a perspectivas que veem as tecnologias e equipamentos digitais como meros objetos de entretenimento cotidiano, passando pela ideia de letramento (digital), a fim de se obter um pensamento mais crítico sobre as ferramentas, sabendo traçar objetivos para seu uso.

APRENDER UM IDIOMA POR MEIO DAS TIC: A NECESSIDADE DE MULTILETRAMENTOS

Um dos principais problemas que os aprendentes enfrentam quando estão aprendendo uma língua estrangeira é falar a língua. É muito comum eles dizerem que conseguem ler e escrever na língua-alvo e entender até mesmo nativos falando. No entanto, quando se trata de falar a língua, os alunos não se sentem suficientemente confiantes para fazê-lo.

Muitos estudos têm tentado encontrar maneiras de ajudar os alunos a aprender a falar línguas estrangeiras mais facilmente. Uma das abordagens mais comuns utilizada é a comunicativa. Essa abordagem afirma que um idioma deve ser ensinado de forma significativa, usando materiais autênticos, ou seja, aqueles que não foram projetados com o

⁴ “Baixar” é o mesmo que realizar um *download*. Na linguagem informática, trata-se de inserir e instalar uma aplicação em um dispositivo como computador, *smartphone*, etc.

propósito do ensino da língua, mas aqueles que falantes nativos usam na sua vida cotidiana, como jornais, sites, TV, filmes, etc.

Sobre o aspecto da pronúncia, os livros didáticos de ensino de língua estrangeira costumam ter seções em que a pronúncia é ensinada explicitamente, usando fonemas e alfabeto fonético para representar os sons das letras e sílabas. No entanto, a vivência empírica tem evidenciado que isso não é suficiente para fazer com que os alunos se sintam confiantes para falar. Uma alternativa interessante que vem sendo usada nos últimos anos é a tecnologia das mídias digitais.

Com o advento de ferramentas digitais que se desenvolvem a cada dia, a rotina das pessoas vem passando por transformações significativas, como pontuado anteriormente. A mudança está diretamente relacionada à maneira que elas utilizam a tecnologia, com novos aplicativos lançados diariamente com o objetivo de facilitar as atividades rotineiras de maneira geral. As tecnologias passaram a integrar a vida das pessoas de forma que não passa despercebida, com diversos aparelhos conectados à internet e convergindo para outros. Para Gabriel (2010), trata-se de um contexto de internet das coisas, quando uma geladeira, por exemplo, é construída com tecnologia e inteligência artificial capaz de enviar informações sobre a falta de um produto para o telefone de seu dono. Além disso, cabe destacar que esse cenário de inserção da internet em diversos objetos, envolve a *web* semântica, quando ela “adquire” inteligência para entender os contextos de seu uso.

O uso de equipamentos eletrônicos no dia a dia da grande parte das pessoas no século XXI não é novidade. É muito comum ver pessoas usando aparelhos celulares para acessar as redes sociais, assistir a um filme ou capítulo da série de TV favorita, mandar mensagem para um amigo, pagar contas, etc., afinal, vivemos uma vida midiaticizada. Saber utilizar essas mídias é algo essencial para estar inserido na era digital. Prensky (2016) usa o termo Nativo Digital para designar a pessoa que nasceu na chamada era digital, ou seja, que já cresceram em um cenário tecnológico, e chama de Imigrante digital a quem nasceu antes da referida era e entrou nela já na fase adulta, tendo que se adaptar à realidade tecnológica atual.

Com essa realidade, as escolas começaram a trazer para a sala de aula algumas das ferramentas digitais. No entanto, é necessário analisar a maneira como estão sendo utilizadas pelos professores e pelos alunos no contexto do ensino e da aprendizagem. Essa iniciativa precisa ser um trabalho coletivo entre a escola e os professores, diligenciando novas práticas pedagógicas.

Apesar da presença da tecnologia na rotina das pessoas, o uso de mídias para o ensino ainda é algo que causa desconforto em muitos professores, principalmente os Imigrantes digitais. Alguns deles demonstram medo e mesmo certa resistência. Isso se deve, dentre outros aos fatores, ao fato de a formação de professores nos cursos de licenciatura não oferecem, em geral, disciplinas que contemplem o uso da tecnologia para o ensino e, quando oferecem, geralmente dá maior ênfase em como operar os equipamentos tecnológicos, ou seja, como ligar e desligar. Isso pode sugerir não haver preocupação em dar segurança suficiente para os professores se apropriarem do uso da tecnologia de forma significativa em sala de aula. Contudo, é possível observarmos diversas iniciativas em escolas, a fim de promover o uso de mídias em sala de aula (não necessariamente envolvendo *smartphones*).

As salas de aula desses estabelecimentos que são, principalmente particulares, possuem lousa digital e *tablets* e os professores passam por um treinamento para aprenderem o que fazer com toda essa tecnologia. Entretanto, o que se percebe é que muitos professores continuam tendo aulas no estilo tradicional (explicar o conteúdo, passar atividade e corrigir depois) usando a tecnologia. Um exemplo disso é a forma como o professor faz uso da versão digital do livro didático, que, no fim das contas, acaba tendo a mesma postura que teria ao usar o livro de papel por não saber como lidar apropriadamente com a tecnologia para ter uma aula mais dinâmica e atrativa para os alunos.

A respeito do uso da tecnologia na sala de aula, Rappaport (2008) destaca a importância de orientar os alunos sobre como a tecnologia poder ser usada como ferramenta para aprender. O autor complementa ao dizer que a mídia instrucional “independente da sua definição, pode ser utilizada para facilitar a construção do conhecimento e significados por parte do aluno” (p. 27).

Para que isso ocorra, o conceito de multiletramentos deve ser levado em consideração na elaboração de atividades. Como afirma Rojo (2012), os multiletramentos são essenciais devido à pluralidade das populações e da maneira como os textos são constituídos.

Diferente do conceito de letramento elaborado por Kleiman (1995), que determina letramento como um conjunto de práticas sociais envolvendo a escrita, a ideia de multiletramentos, segundo o grupo de pesquisadores denominado New London Group⁵, em 1996, considera a multiplicidade de linguagens e mídias que ajudam na criação de significados e nas diferentes culturas trazidas pelos autores e leitores durante o processo de significação. Nesse sentido, atividades pedagógicas precisam ser elaboradas e trabalhadas

⁵ Grupo de Nova Londres, formado por dez pesquisadores em Nova Londres, Nova Hampshire nos Estados Unidos que discutem práticas de letramento e contemporaneidade.

para que o professor, como mediador, possa estimular o senso crítico do discente, utilizando ferramentas presentes em seus cotidianos.

A mudança em como mesclar educação e tecnologia decorre dessa situação, onde existem novas formas de produção, novos meios de circulação das informações e maior facilidade em acessar essas ferramentas. Além disso, o leitor passou a contribuir na produção de conteúdo dentro dos espaços tecnológicos, sendo produtor e consumidor ao mesmo tempo.

Segundo Barberá e Rochera (*apud* Rojo 2016), os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) foram por meio de fichas de autoavaliação ou baseados no ensino programado. Então, o crescimento das tecnologias móveis possibilitou o surgimento do método “aprenda você mesmo”. Essa abordagem utiliza estímulos artificiais com funções cognitivas, tutor de forma simulada e busca basear seu funcionamento de acordo com um conteúdo específico.

Seguindo essa mudança, tem se tornado comum ver professores utilizando *tablets* e computadores para ensinar línguas. Atualmente, uma parcela considerável de pessoas que vivem nos grandes centros urbanos tem um *smartphone*, que passou a ser aparelho essencial na vida contemporânea. Valendo-se disso, alguns aplicativos têm sido desenvolvidos para tais aparelhos, buscando facilitar e tornar mais interessante aprender uma língua. Existem aplicativos para ensinar vocabulário, pronúncia, frases úteis no idioma alvo para fins de negócios ou viagens, etc. A maioria dos *apps*⁶ disponíveis foram projetados para ensinar idiomas como Inglês, Espanhol, Francês e Alemão.

A escola de maneira geral pode usufruir positivamente das TICs, agregando finalidades pedagógicas, de maneira que celular, computador, *tablet* etc. possam cooperar para o aprendizado, deixando para trás a prática antiquada de recorrer às TICs somente com objetivos de atrair a atenção do aprendiz ao que está sendo “transmitido” no momento da aula ou ainda como mera “modernização” dos ambientes formais de ensino.

Como afirmam Haguenaer e Rabello,

[...] a escola tem um papel de extrema importância não somente ao que diz respeito ao acesso às novas tecnologias, mas, principalmente à formação dos jovens para o uso dessas tecnologias de forma consciente e crítica e o desenvolvimento das habilidades necessárias para viver em uma sociedade em permanente processo de mudanças (HAGUENAUER; RABELLO, 2014, p. 205).

⁶ Apps é uma abreviação de aplicativos comumente utilizada na atualidade, principalmente por usuários inseridos na cultura digital.

Os professores precisam usufruir de treinamentos, formações continuadas para melhor entenderem as tendências tecnológicas e possuírem melhor discernimento de quais atividades podem ser realizadas em conjunto com essas ferramentas. Deve-se também conscientizar não somente professores, mas também a comunidade estudantil, de que não basta saber como manusear os equipamentos. Para melhor aproveitamento, o professor deve buscar se apropriar dessas ferramentas para dominar a percepção dos momentos em que realmente podem ser úteis ou não, além de despertar o senso crítico dos alunos. Nesse sentido, é necessário que haja uma formação de professores voltada para o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Com isso, professores terão condições de se apropriar da tecnologia e poderão usá-la de modo significativo durante os períodos de aprendizagem.

Além de programas educacionais que possam contribuir com essas práticas, o professor também deve estar disposto a conhecer novos modos de ensinar e interagir com seus alunos. Não basta dominar tecnicamente os aparelhos digitais, mas sim ter competência para utilizar da melhor maneira possível, avaliar criticamente os instrumentos que estão à disposição para despertar a criticidade dos alunos. Assim, evita-se o uso contínuo de ferramentas aleatoriamente, o que não colabora para o crescimento do aprendiz como cidadão e para uma aprendizagem contextualizada à cultura digital. O professor precisa ter em mente que as TICs podem ser grandes aliadas para o ensino se utilizadas de maneira adequada.

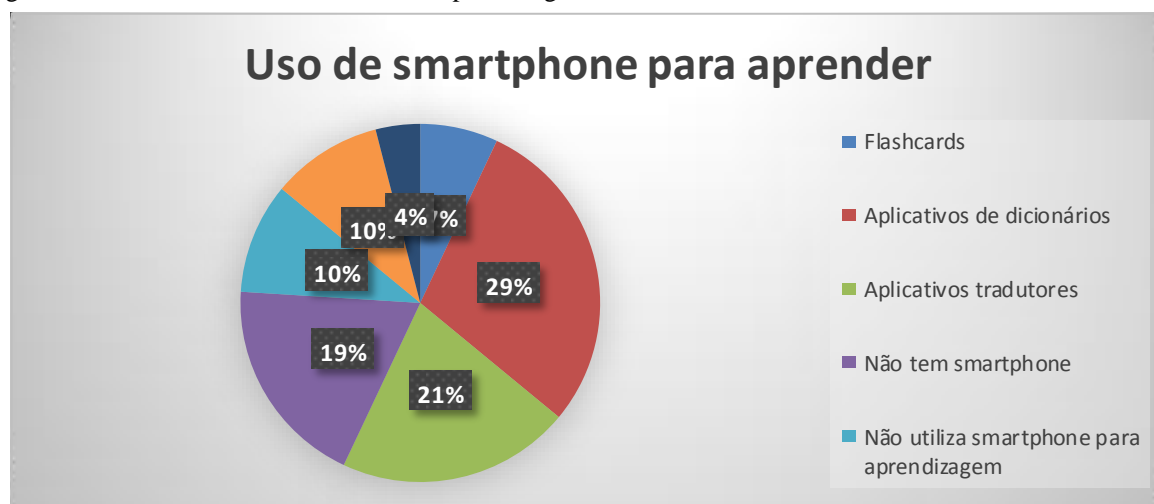
AS FERRAMENTAS E APLICAÇÕES DIGITAIS E A APRENDIZAGEM

Edwige Simon e Courtney Fell são especialistas em tecnologia da linguagem do Centro de Linguagem e Tecnologia Anderson da Universidade do Colorado, em Boulder, e juntos eles realizaram uma pesquisa sobre o “uso de *smartphones* como recurso de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras (2012)”. Na referida pesquisa, foram entrevistados, acerca da utilização de aplicativos para aprendizagem de língua estrangeira, 80 estudantes de segunda língua, como francês, espanhol ou alemão. Os resultados mostraram que 29% dos alunos disseram usar aplicativos de dicionário e 21% utilizam aplicativos de tradução.

Quando solicitados a fazer comentários sobre o uso de aplicativos, os alunos afirmaram que pedem normalmente aos professores que mostrem novos aplicativos que i) ensinem conjugação de verbos de maneira mais

prática; ii) *podcasts* que ofereçam explicações sobre aspectos gramaticais; e também que os professores poderiam pedir aos alunos para iii) alterar sua configuração de telefone para o idioma alvo; e iv) se comunicarem uns com os outros usando o idioma de alvo também. O gráfico abaixo mostra os resultados da pesquisa:

Figura 1 - Uso de *Smartphones* com fins de aprendizagem



Fonte: SIMON; FELL (2012).

Embora os resultados mostrem que os estudantes são suscetíveis a utilizar aplicativos em prol da aprendizagem de uma língua, a pesquisa também mostrou que os alunos se sentem mais confiantes em usar esses aplicativos quando são instruídos em como usá-los. “Os alunos necessitam de orientação sobre onde encontrar recursos além do dicionário padrão e de aplicativos de tradução e sobre como aproveitar esses recursos para a aprendizagem de línguas”. Os autores ainda afirmam que os instrutores devem colaborar com professores, especialistas em TI e educacionais de tecnólogos para explorar todo o potencial educativo dos *smartphones*.

Assim, *smartphones*, que podem ser considerados, à primeira vista, como algo que tira a atenção dos alunos em sala de aula, começam a ser usados para chamar a atenção deles e para tornar a aprendizagem mais atrativa e interativa. Os pesquisadores entrevistaram alguns professores para saber se eles têm usado aplicações digitais com a finalidade de ensino e como estão usando esse tipo de tecnologia a seu favor. Os resultados mostraram que eles estão incorporando este tipo de dispositivo em suas aulas pedindo aos alunos para:

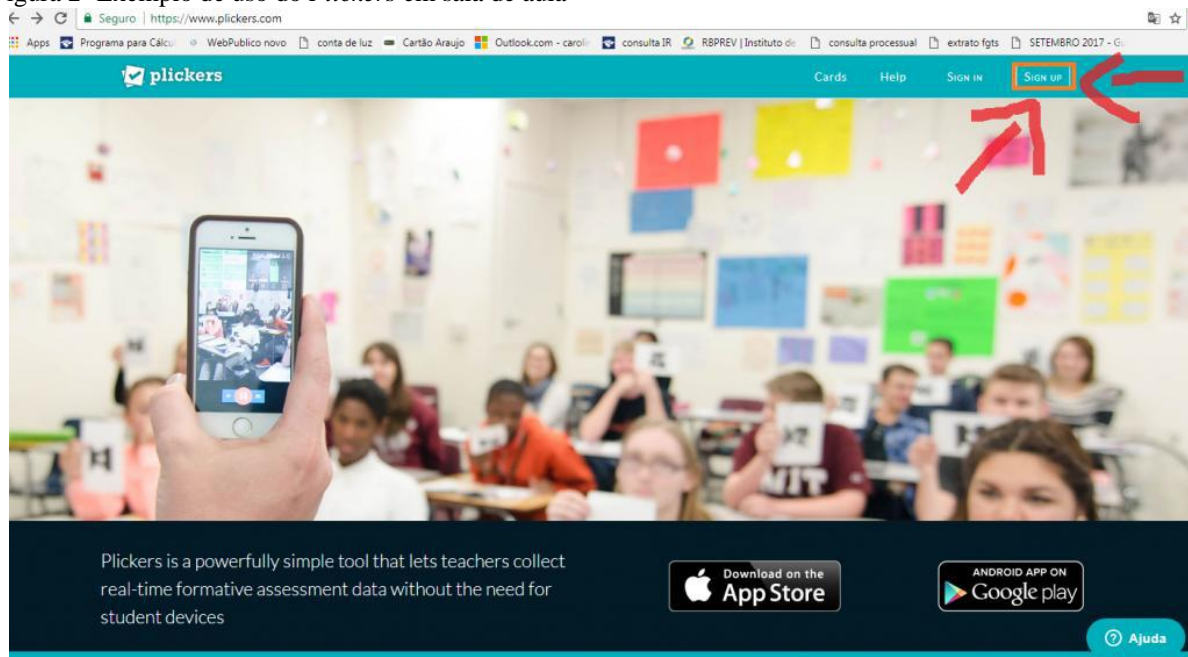
- Criar lista de compras ou de coisas a fazer e compartilhá-las com os colegas de turma;
- Discutir a previsão do tempo usando o vocabulário relacionado ao tema;

- Praticar informar e perguntar as horas na língua alvo;
- Pesquisar e compartilhar receitas;
- Usar mapas de transportes urbanos (ônibus, metrôetc.) reais para praticar como dar direções;
- Localizar restaurantes em uma determinada área e discutir o cardápio, preços e como chegar até eles;
- Ler e compartilhar matérias de jornais;
- Assistir trailers de filmes e ver a programação cultural da cidade;
- Pesquisar sobre cursos de férias no exterior e organizar um cronograma de aulas e matérias a cursar, como se fosse fazer uma desses cursos.

Com a da chegada das TICs nas práticas pedagógicas contemporâneas, muitos espaços digitais foram e ainda estão sendo criados com o objetivo de integrar o mundo virtual com a educação. Com a popularidade dos telefones móveis e suas configurações avançadas, essa prática vem crescendo, de modo que aplicativos são desenvolvidos para aproximar o ensino da vida dos usuários desses serviços.

Ferramentas como o *Plickers* e o *Quizlet* são bastante utilizadas em salas de aula de nível básico e superior. A ferramenta *Plickers*, disponível na *web* e como *app*, permite ao professor realizar testes apenas escaneando o cartão-resposta dos alunos. Cada um destes recebe um cartão que contém um código de barras e em cada lado deste há uma letra: A, B, C e D. O professor projeta a pergunta e os alunos levantam o cartão-resposta com o lado que contém a letra correspondente à resposta para cima. O professor escaneia cada cartão usando a câmera do seu celular como leitor de *QRcode*. Por exemplo: se a pergunta for “Qual a capital do Brasil?” e as opções forem a) Brasília; b) Rio de Janeiro; c) Salvador; e d) São Paulo, os alunos deverão levantar o cartão-resposta de modo que o lado com a letra A (resposta correta) esteja na parte superior do *QRcode*. Essa ferramenta é bastante útil em contextos de ensino nos quais os alunos não possuem *smartphones* ou quando não há acesso à internet disponível para todos, já que só o professor precisa ter o *smartphone* conectado à rede. Abaixo, apresentamos uma imagem de como é o uso dessa ferramenta em sala de aula.

Figura 2- Exemplo de uso do *Plickers* em sala de aula



Fonte: <https://aulaincrivel.com/guiaplickers/>

O *Quizlet*, por sua vez, é uma ferramenta que pode ser utilizada para apresentar conteúdos e fazer testes. Com ela, o professor pode criar bancos de vocabulário com imagens, definir conceitos e inserir imagens relacionadas, fazer testes e atividades de revisão. Essa ferramenta permite ao professor mais possibilidades de uso, porém ela exige que o usuário esteja conectado à internet. O *Quizlet*, pois, é mais indicado para contextos de ensino nos quais os alunos possuam *smartphones* e todos tenham acesso à internet. A seguir, apresentamos um exemplo de atividade desenvolvida nessa ferramenta.

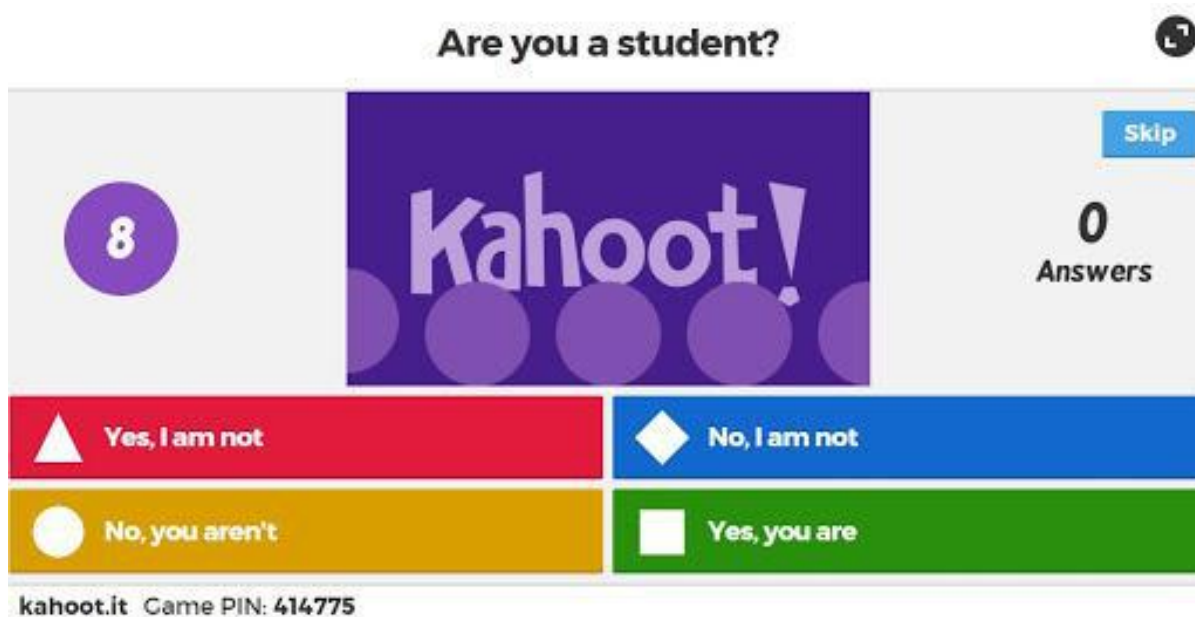
Figura 3- Exemplo de atividade do Quizlet



Fonte: <https://tecnologiaeaprendizagem.wordpress.com/2012/08/19/quizlet-a-tecnologia-que-favorece-a-aprendizagem/>

Muitos são criados principalmente para o ensino de línguas estrangeiras, visando melhorar a aquisição da língua alvo de maneira divertida. Outro exemplo de ferramenta é o *Kahoot!*, que, através de *quizzes* ou outros tipos de jogos, fornece a prática da língua por meio de verificação do conteúdo aprendido de modo agradável e que desperta o interesse dos alunos. Com o Kahoot!, disponível na *webe* em *app*, o professor pode criar *quizzes* individuais, nos quais todos os alunos competem entre si, ou em grupos, divididos pela própria ferramenta, fazendo com os alunos trabalhem em equipe. Essa ferramenta pode ser indicada, por exemplo, para fazer revisão de conteúdo no modo competição. Desse modo, a aula fica bem mais atrativa para os alunos e a revisão, que geralmente é um momento tedioso da aula, fica muito mais empolgante. Segue abaixo um exemplo de atividade desenvolvida no Kahoot!.

Figura 4- Exemplo de atividade desenvolvida no Kahoot!



Fonte: <http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula/>

A criação de aplicativos para *smartphones* ou de sites responsivos vem auxiliando o ensino e a aprendizagem. Alguns professores já estão aderindo a esse tipo de inovação para as salas de aula presenciais, mas ainda é preciso verificar se estão atendendo ao público alvo objetivamente.

Para isso, muitos pesquisadores estão realizando pesquisas envolvendo ferramentas tecnológicas e suas possíveis contribuições para a educação. Um exemplo dessa realidade é o trabalho de Morais e Tavares (2016), que investiga o uso adequado do aplicativo de troca de mensagens WhatsApp nas aulas de produção de texto em língua portuguesa. Domingues e Vieira (2016) também se propuseram usufruir da rede social Facebook como meio de estimular alunos do ensino fundamental a praticarem o gênero biografia.

Além desses, há diversos pesquisadores que buscam trabalhar a questão das “novas” tecnologias inseridas em ambientes educacionais formais, buscando facilitar a compreensão dos usos e da apropriação crítica e, assim, contextualizar o ensino da contemporaneidade. Rebouças e Inocêncio (2019), por exemplo, apresentam reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na educação superior a partir de quatro plataformas: Facebook, WhatsApp, Google Docs e Viber. No caso desses autores, não se trata do processo de *gamificação*, mas de possibilidades oferecidas pelas TICs e pelos ambientes virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que trabalhos que busquem aprofundar as discussões sobre a utilização de aplicações digitais móveis para aprendizagem não só de língua estrangeira, mas de diversos tipos, é apostar no ensino significativo e contextualizado, por a *gamificação* ser algo efetivamente vivenciada por uma considerável parcela da população, mesmo sem uma clara percepção. Trata-se de uma estratégia nascida no marketing, por meio da inserção de marcas em jogos, mas que vem sendo utilizada por outras áreas, como a educação, com resultados positivos.

Resumidamente, podemos definir a *gamificação* como a utilização de conceitos e características de jogos em outros cenários, contextos. Entretanto, não se pode apenas simplificar a ideia sem levar em consideração aspectos como as intenções e objetivos do designer do jogo e as experiências e expectativas do jogador, usuário ou aprendente. No caso dos jogos digitais educacionais, outra figura de grande importância surge: o designer instrucional, responsável pela mediação entre os conteúdos a serem ensinados e a dinâmica do jogo.

Aqui, apresentamos dados de uma pesquisa realizada em 2012. Porém, hoje o acesso a *smartphones* é mais amplo e novas estratégias vêm

sendo adotadas. Fato é que não se pode negar a invasão de dispositivos digitais móveis que ambientes formais de educação, o que sinaliza a necessidade de repensar antigas práticas e de acreditar, cada vez mais, que é possível aprender e desenvolver novos conhecimentos nos mais diversos locais e tempos.

Percebemos, por fim, a necessidade de estudos mais empíricos, que foquem no uso de aplicativos móveis com fins educacionais. Indicamos, por exemplo, que professores de língua estrangeira apostem em uma postura de pesquisador, investigando como seus alunos utilizam as ferramentas e os *apps* e como estes podem fazer parte de suas aulas.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. **From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”**. In: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments (MindTrek '11). ACM, Nova Iorque, EUA. Disponível em: <<https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

DOMINGUES, A. M. M; VIEIRA, M. A. Pedagogia dos multiletramentos na educação integral. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, [S.l.], v. 2, n. 02, p. 37-56, out. 2016. ISSN 2525-7870. Disponível em: <<http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/231>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Renote**, v. 11, n. 1, 2013.

FLEURY, A.; NAKANO, D.; CORDEIRO, J. H. D. **Mapeamento da Indústria Brasileira de Jogos Digitais**. São Paulo: NPGT / Escola Politécnica / USP, 2014. Disponível em: <http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/produtos/download/aep_fep/chamada_publica_FEP0211_mapeamento_da_industria.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2017.

GABRIEL, M. **Marketing na era digital: conceitos, plataformas e estratégias**. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. John Wiley & Sons, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAIS, D. K. P. C.; TAVARES, L. H. M. C. Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, [S.l.], v. 32, n. 4, p. 243-270, jun. 2017. ISSN 1981-5239. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35204>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

RABELLO, C.R.L.; HAGUENAUER, C. J. Tecnologias, Novos Letramentos e Formação de Professores para/na Cibercultura. In: Cristina Haguenuer, Vania Ribas Ulbricht, Luciana G.R de Lima. (Org.). **Pesquisas em Linguagem e Educação no Contexto das Tecnologias Digitais**. 1ed.Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 201-216.

REBOUÇAS, D. M.; INOCENCIO, L. DOS SANTOS, L. A. P. F. Interatividade, m-learning e apropriações das mídias digitais para a inovação da Educação Superior. **Revisa Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 44, p. 477-502, 2019.

ROJO, H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. 2. Ed.São Paulo: Parábola, 2016.

SIMON, E.; COURTNEY, F. **Using Mobile Learning Resources in Foreign Language Instruction**. 2012. Disponível em: <<http://er.educause.edu/articles/2012/6/using-mobile-learning-resources-in-foreign-language-instruction>>. Acesso em: 16 jun. 2017.

REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA COGNITIVA PARA OS ESTUDOS DA SIGNIFICAÇÃO LINGUÍSTICA

Eliane Santos Leite da Silva¹

RESUMO

Pretende-se, através do presente texto, apresentar reflexões de cunho teórico a respeito das possibilidades de aplicação da teoria cognitiva, no âmbito da Semântica Cognitiva, na abordagem de fenômenos linguísticos. A perspectiva teórica adotada fundamentou-se nos contributos dos considerados fundadores da Semântica Cognitiva, a saber Lakoff e Johnson (1980, 1987, 1999), além de outros estudiosos, que têm ampliado a discussão, e oferecido outras perspectivas. Pressupondo o ser humano e suas produções comunicativas de forma mais holística, a presente corrente teórica, que aqui será esboçada, pretende ampliar o escopo de formas possíveis de abordar os fenômenos conceptuais, considerando como prementes elementos tais como cultura, experiência, língua e contextualização.

Palavras-chave: Semântica Cognitiva, Significação, Conceptualização.

INTRODUÇÃO²

Os estudos cognitivistas surgem em meados do século XX, a partir de questionamentos no seio de teorias linguísticas formalistas, de cunho gerativo, que centravam sua proposta na análise das estruturas sintáticas, dando pouca atenção aos fatos semânticos. Já na década de 70, no âmbito da chamada “primeira geração” dos estudos em LC, emerge uma proposta de investigação preocupada com o significado e com o funcionamento da linguagem para que, através dos processos de significação, compreendam-se mais profundamente as estruturas mentais. Em tal ambiência de contestação, teóricos, ainda, gerativistas propõem a então chamada *Semântica Gerativa* que, porém, não contou com maiores desenvolvimentos.

A ênfase no interesse pela inclusão da semântica nos estudos cognitivos tomou corpo através da criação da LC, cujos pesquisadores passam a ser considerados como dissidentes do então programa gerativo chomskiano. Nesse sentido, o novo modelo teórico da chamada “primeira geração” dos cognitivistas concentrava-se em temas como

¹ Doutora em Letras, pela Universidade Federal da Bahia-UFBA, Docente do IFBaiano. elienesleite1@hotmail.com.

² O presente texto foi publicado em uma primeira versão, em 2017, como parte da Tese de Doutorado da autora.

a inteligência artificial, a psicologia da informação, a lógica formal, a antropologia cognitiva, dentre outros, além de considerar a mente como um computador, focalizando as pesquisas no aspecto formal da linguagem.

É somente a partir da década de 80 que os estudos cognitivistas correspondentes à chamada “segunda geração” irão assumir o interesse em abordar mais de perto o significado, defendendo uma forte dependência entre os conceitos de razão e de corpo. Com essa nova abordagem, entende-se o significado enquanto flexível (adaptável às mudanças do mundo), perspectivista (não reflete o mundo objetivamente) e enciclopédico (intimamente relacionado ao conhecimento de mundo dos falantes) (SILVA, 1997); nesse sentido, pressupõe-se o reconhecimento das formulações individuais sobre a realidade, como sendo partilhadas na comunidade a que se pertença.

Assim, a LC, mesmo sendo *cognitivista*, não apresentou o forte cunho *mentalista-cerebral* como proposto pela Linguística Gerativa, mas buscou associar os fenômenos de conceptualização (portanto, mentais) às experiências corpóreas (experienciais) e histórico-culturais dos sujeitos conceptualizadores. A esse respeito, citamos Lakoff (2012 [1990]), ao explicitar sua opção por uma modalidade de estudos cognitivistas que assumissem outros compromissos metodológicos e epistemológicos:

Para mim, a linguística cognitiva se define por dois compromissos primários, que chamarei de Compromisso de Generalização e Compromisso Cognitivo. O compromisso de generalização é o compromisso de se caracterizarem os princípios gerais que regem todos os aspectos da linguagem humana. Vejo-o como o compromisso de se tratar a linguística como um empreendimento científico, que busca princípios gerais. Já o compromisso cognitivo é aquele que torna as explicações sobre a linguagem humana consistentes com o que já foi descoberto a respeito da mente e do cérebro, tanto em outras disciplinas como na nossa [...]. O compromisso cognitivo não isola a linguística dos estudos da mente e considera com atenção os vários outros dados referentes a ela. Nenhum desses compromissos impõe uma forma particular de resposta. Assim, constituem compromissos metodológicos, e não compromissos teóricos. (LAKOFF, 2012 [1990], p.8; 15).

Nesse contexto é que a ênfase nas reflexões sobre o significado justificou o surgimento da SC. Tal orientação teórica diferiu da perspectiva gerativa, no que diz respeito, por exemplo, à visão da mente enquanto modular, passando a ser entendida como sendo corporificada, na qual inexistem módulos mentais estanques na construção do conhecimento, especialmente, o linguístico, em que a mente faz um movimento de

construção mediante a interação com as experiências corporais, o que envolve sensações, emoções e percepções, e as experiências sociais, o que ativa a capacidade de estabelecer projeções em domínios cognitivos diferentes.

Uma consequência dessa perspectiva é o entendimento das conceptualizações enquanto geradas pela interação humana no mundo através do corpo. Assim, por exemplo, conceitos de profundidade e altitude advêm das respectivas percepções experimentadas mediante noções de verticalidade e equilíbrio proporcionadas pelo corpo humano. Tais conceitos, por sua vez, são manifestos linguisticamente em elaborações (as chamadas *expressões metafóricas*) como *estou no fundo do poço*, que apontam para metáforas conceptuais como “MAU É PARA BAIXO” (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980], p.63). Essas relações entre espaço e proposição metafórica fornecem uma amostragem de que a metáfora não é mais entendida, sob essa perspectiva teórica, como um ornamento da linguagem, mas corresponde ao modo como o ser humano conceptualiza suas experiências, por meio de *modelos cognitivos idealizados*, em interação com o mundo e o seu corpo.

A SEMÂNTICA COGNITIVA E SEUS PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS

Os pressupostos filosóficos da SC foram reforçados por Lakoff e Johnson (1999), na obra *Philosophy in the flesh*, em que os autores propõem que a mente é corporificada e partícipe do processo de elaboração do conhecimento, através dos processos cognitivos: “a mente é corporificada; o pensamento é inconsciente (imaginativo); conceitos abstratos são grandemente metafóricos” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.14)³. Tal proposta, nesse sentido, refuta o que se defendeu, durante séculos, na tradição filosófica ocidental, a respeito da razão objetivista. Assim, a então chamada filosofia do *experientialismo* ou *realismo corpóreo* concebe mente / corpo enquanto intrinsecamente dependentes no estabelecimento dos significados, defendendo que:

a razão não é descorporificada, como a tradição largamente ensinou, mas surge da natureza de nossos cérebros, corpos, e experiência corporal [...]. Os mesmos mecanismos neurais e cognitivos que usamos para perceber

³ Tradução nossa do original: “The mind is inherently embodied. Thought is mostly unconscious. Abstract concepts are largely metaphorical”.

e nos mover ao redor também usamos para criar nosso sistema conceptual e modos da razão. Desse modo, para entender razão nós precisamos entender os detalhes de nosso sistema visual, nosso sistema motor e os mecanismos gerais que envolvem os neurônios. Em suma, razão não é, de modo nenhum, um aspecto transcendente do universo ou da mente descorporificada. Ao contrário, é formada crucialmente por peculiaridades de nosso corpo humano, para remarcar detalhes da estrutura neural de nossos cérebros, e das especificidades de todas as nossas funções no mundo⁴. (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.14-15).

Tal abordagem cognitivista advoga pela relação do ser humano com sua experiência física e social, mediada por seu corpo. Uma implicação dessa perspectiva é que não mais se pensa na língua predominantemente enquanto instrumento de comunicação, mas também como atividade social, que envolve não somente os elementos linguisticamente previsíveis, como também os cognitivos (visto que a mente é corporificada) e os sociais (mediante a necessidade de estabelecer interação com o mundo e com o outro) na construção do conhecimento, não como um sistema fechado em si mesmo, mas como processos eminentemente sociais. Sob essa perspectiva, enquanto área de investigação, a SC é, por natureza, heterogênea, enfocando a interdisciplinaridade, ao buscar dialogar com outras áreas do conhecimento, como a Psicolinguística, a Antropologia, as Neurociências, a História, dentre outras.

A fim de abordar alguns dos principais pressupostos da SC, recorreremos às contribuições de Evans e Green (2006, p.157), ao sistematizarem alguns pontos como os mais relevantes, a saber, que: “(1) A estrutura conceptual é corporificada; (2) A estrutura semântica é a estrutura conceptual; (3) A representação do conhecimento é enciclopédica; (4) A construção do conhecimento é a conceptualização”⁵.

Os autores tratam da natureza corporificada da estrutura conceptual a partir das experiências do corpo humano: “[...] uma tentativa de explicar a natureza da organização conceptual com base na interação com o mundo físico é a *tese da cognição*

⁴ Tradução nossa do original: “Reason is not disembodied, as the tradition has largely held, but arises from the nature of our brains, bodies, and bodily experience [...]. The same neural and cognitive mechanisms that allow us to perceive and move around also create our conceptual systems and modes of reason. Thus, to understand reason we must understand the details of our visual system, our motor system, and the general mechanisms of neural binding. In summary, reason is not, in any way, a transcendent feature of the universe or of disembodied mind. Instead, it is shaped crucially by the peculiarities of our human bodies, by the remarkable details of the neural structure of our brains, and by the specifics of our everyday functioning in the world”.

⁵ Tradução nossa do original: “(1) Conceptual structure is embodied (the ‘embodied cognition thesis’); (2) Semantic structure is conceptual structure; (3) Meaning representation is encyclopedic; (4) Meaning construction is conceptualization”.

corporificada”⁶ (EVANS; GREEN, 2006, p.157. Grifo dos autores). Sumariando a importância das projeções entre domínios para o estabelecimento da estrutura conceptual, os autores propõem que:

A ideia por trás da projeção metafórica é que o conhecimento é estruturado pela experiência corporal dado por conceitos concretos como o esquema de imagem do RECIPIENTE, que por seu turno serve para estruturar domínios conceptuais mais abstratos como ESTADOS. Neste sentido, a estrutura conceptual é corporificada⁷. (EVANS; GREEN, 2006, p.158).

Observa-se, no entanto, que as projeções entre domínios nem sempre ocorrem de um domínio concreto para um domínio abstrato, como originalmente defendiam Lakoff e Johnson (2002 [1980]). Estudos recentes, como os de Almeida (2014) e Silva e Almeida (2014), têm apontado para uma direcionalidade múltipla, no que tange ao movimento das projeções, seja partindo de domínios concretos para abstratos, seja de concretos para concretos, ou ainda de abstratos para abstratos. A este respeito, assim se posicionam Ibarretxe-Antuñano e Valenzuela (2012, p.25): “Algumas metáforas põem em contato dois domínios complexos e bastante estruturados, como ocorre com o amor e as viagens, ou as discussões e as guerras [...]; outras projeções utilizam domínios mais simples”⁸. O próprio Lakoff (1993) já se posicionou de modo diferente sobre a múltipla (e não mais unidirecional) projeção entre os domínios, propondo que existem correspondências nas projeções interdomínios, de modo a preservar a estrutura dos esquemas evocados em determinadas elaborações metafóricas e que, desse modo, organizam novas estruturas conceptuais.

A respeito do segundo ponto, atinente à estrutura semântica, Evans e Green (2006, p.158) postulam que “este princípio afirma que a língua refere-se a conceitos na mente do falante mais do que a objetos no mundo exterior”, de modo que “a estrutura conceptual

⁶Tradução nossa do original: “[...] an attempt to explain the nature of conceptual organization on the basis of interaction with the physical world is the *embodied cognition thesis*”.

⁷Tradução nossa do original: “The idea behind metaphorical projection is that meaningful structure from bodily experience gives rise to concrete concepts like the CONTAINER image schema, which in turn serves to structure more abstract conceptual domains like STATES”.

⁸Tradução nossa do original: “Algumas metáforas ponen en contacto dos dominios complejos y bastante estructurados, como ocurre en el caso anterior con el amor y los viajes, o las discusiones y las guerras [...]; otras proyecciones utilizan dominios más sencillos”.

pode ser igualada a conceitos [...]”⁹. Nesse sentido, traçam distinções a respeito da proposta convencional na linguística, que prevê a separação entre conceitos gramaticais e lexicais, que são, a partir de então, entendidos como um contínuo. Assim, as associações de significados vão além das palavras, visto que, inclusive, observando a própria estrutura sintática das sentenças, é possível perceber as formas de conceptualização que subjazem às escolhas comunicativas do falante/escrivente, ao optar por uma determinada estrutura linguística, ao invés de outra.

No que tange a essa complexa questão do que seja o significado, as correntes semânticas tradicionais buscavam estabelecer uma distinção rígida entre o chamado *significado linguístico* e o *significado enciclopédico*, sempre, dando preeminência ao primeiro, em seus estudos. A esse respeito, discutindo o terceiro ponto, a respeito da SC, Evans e Green (2006) tratam da representação enciclopédica do conhecimento. Compreendemos que tal abordagem busca desfazer a dicotomia linguístico *versus* enciclopédico, considerando, por sua vez, que o estabelecimento do significado não implica em isolar esses aspectos, estando, de um lado, as ocorrências linguísticas, e, de outro, as elaborações conceptuais humanas relacionadas com o mundo; ou seja, seria incoerente conceber, em uma proposta cognitivista, uma perspectiva analítica que aborde a “língua pela língua”. Desse modo, uma perspectiva holística é indispensável para a efetivação de quaisquer estudos semânticos cognitivistas. Retomando o clássico exemplo do conceito de *solteirão (bachelor)*¹⁰, citado por Lakoff (1987, p.70), os autores explicitam como, nos estudos em SC, já não se concebe, por exemplo, uma divisão tão rígida entre semântica e pragmática, visto que o significado de uma sentença é dependente do contexto.

Essa perspectiva, é, também, apontada por Valenzuela et al. (2012, p.49), visto que: “cada vez que utilizamos uma palavra ou expressão linguística é necessário invocar conhecimento do mundo de maneira ampla e flexível, e, muitas vezes, não necessitamos conhecer todo o significado linguístico de um conceito para poder utilizá-lo”¹¹. Os autores ilustram tal dependência, com o exemplo do significado de “baleia”, geralmente

⁹Tradução nossa do original: “This principle asserts that language refers to concepts in the mind of the speaker rather than to objects in the external world. [...] semantic structure [...] can be equated with concepts” (Grifo das autoras).

¹⁰ O exemplo foi, originalmente, citado por C. Fillmore, em obra de 1982.

¹¹ Tradução nossa do original: “(...) cada vez que utilizamos una palabra o expresión lingüística es necesario invocar conocimiento del mundo de manera amplia y flexible, y que muchas veces no necesitamos conocer todo el significado lingüístico de un concepto para poder utilizarlo”.

categorizado a partir dos conhecimentos enciclopédicos que sejam suficientes para compreendê-la como entidade no mundo, independentemente dos conhecimentos científicos aos quais se tenha acesso. Assim, ao conhecer o comportamento do animal em seu habitat, já será possível saber de qual animal se trata ao evocar “baleia”, ainda que não se tenha acesso a especificidades conceituais sobre o mesmo.

No quarto e último aspecto apontado por Evans e Green (2006), a respeito do estabelecimento do conhecimento como sendo a conceptualização, percebemos uma reflexão a respeito do experiencialismo. É necessário, no entanto, aqui, frisarmos que a categorização e a conceptualização dos conhecimentos do mundo se dão via *modelos cognitivos*, como propõe Lakoff (1987)¹².

Mediante o exposto, observamos que os principais pressupostos da SC defendem o caráter motivado, não arbitrário, do signo; priorizam as análises da linguagem em uso; além de proporem uma abordagem mais holística dos dados, considerando tanto o conhecimento linguístico quanto o enciclopédico do falante na construção dos sentidos, advindos dos processamentos conceituais.

Schröder (2004) cita o linguista alemão Olaf Jäkel (2003), que sistematizou o que considerava como principais “teses” defendidas pela SC. Julgamos pertinente apontá-las como uma súmula dos pressupostos da SC, alguns deles já discutidos no presente subtópico: 1. TESE DA UBIQUIDADE: A metáfora não é uma exceção da criatividade poética ou da retórica. 2. TESE DO DOMÍNIO: Metáforas não podem ser vistas isoladas, mas conceitualmente. Tais conceitos interligam dois domínios (origem e destino). 3. TESE DO MODELO: Metáforas conceituais formam modelos cognitivos com estruturas da organização do conhecimento. 4. TESE DA DIACRONIA: Estudos sobre o desenvolvimento histórico de metáforas conceituais revelam mudanças de pensamento. 5. TESE DA UNIDIRECIONALIDADE: A relação entre o domínio de origem e o de destino não é reversível. 6. TESE DOS INVARIANTES: Os esquemas que são transferidos a um novo domínio não são modificados. 7. TESE DA NECESSIDADE: A metáfora tem três funções básicas: ela serve para a explicação, a compreensão e a exploração do mundo social. A sua base encontra-se em nossas experiências sensoriais e motoras. 8. TESE DA CRIATIVIDADE: A metáfora é aberta para inúmeros novos

¹² Vilela (1996), Feltes (2012) e Silva (1997) discutem a importância de considerar os modelos cognitivos na identificação dos significados.

caminhos de pensamento. 9. TESE DA FOCALIZAÇÃO: A descrição da metáfora é parcial. Ela destaca certos aspectos do domínio destinatário e esconde outros. (JÄKEL, 2003, p.40 apud SCHRÖDER, 2004, p.246)

Assim sendo, elaborar um estudo sob uma perspectiva cognitivista requer também do pesquisador um posicionamento interdisciplinar, visto que a compreensão mais efetiva dos diversos modelos cognitivos e culturais aos quais se tenha acesso incidirá sobre um volume significativo de informações, por vezes, não disponíveis de modo explícito no material linguístico considerado, como já o apontou Vilela (1996, p.325): “as línguas naturais fazem parte da cognição humana e como tal ligam-se a outros domínios e isto aponta para a necessidade de uma investigação interdisciplinar”.

Passemos, com o seguinte subtópico, a uma apresentação dos principais pressupostos advogados em SC sobre os fenômenos da categorização, já que foram estas discussões as que contribuíram significativamente para a revisão dos estudos cognitivistas, a partir dos anos finais das décadas de 1970 e 1980.

A CATEGORIZAÇÃO E A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Na obra de 1987, *Women, fire, and dangerous things*, George Lakoff discute o caráter interdisciplinar das ciências cognitivas, ao elencar questões norteadoras de pesquisas então realizadas, a respeito do desenvolvimento da razão (raciocínio) e da mente humanas, especialmente, no que tange ao processo de categorização. Nesse sentido, traça um paralelo entre a visão tradicional de categorização, que compreende a razão como abstrata e descorporificada, e a proposta da LC, que percebe a razão como corporificada e diretamente relacionada às experiências vivenciadas no mundo.

Antes de tratar paulatinamente os pressupostos da nova teoria cognitiva, Lakoff (1987) apresenta as ideias da teoria clássica sobre a categorização, a fim de problematizar e desconstruir suas implicações filosóficas. Assim, por exemplo, critica a proposta gerativista, por assumir uma visão apriorística de categorização, e não partir de dados empíricos. Essa perspectiva, apesar de ser coerente com a proposta da semântica formal /clássica, não era adequada para a então recém-inaugurada semântica cognitivista.

Nesse sentido, Lakoff (1987) discute diversos resultados de estudos empíricos que mostram o que considera obsoleto nos estudos clássicos, ao revelarem efeitos prototípicos nas categorias linguísticas (morfologia, fonologia, sintaxe, sujeito, agente e tópico, orações de tipo básico), defendendo que a linguagem utiliza-se de mecanismos cognitivos gerais, relacionados à categorização, a partir do estabelecimento de protótipos. Desse modo, a preocupação lakoffiana é apontar quais elementos do nosso aparato cognitivo geral são utilizados pela linguagem, já que a categoria linguística revela muito sobre o processo de categorização em geral, criticando a ideia da linguagem enquanto um módulo independente da cognição.

A fim de contextualizar sua opção sobre o título da referida obra – traduzida para o português como *Mulheres, fogo e coisas perigosas* – George Lakoff explica que a motivação para o mesmo surgiu a partir dos resultados de um estudo de como se davam os processos de categorização das coisas do mundo, na língua Dyrbal, na qual as categorias *mulher*, *fogo* e *coisas perigosas* participavam de um mesmo conjunto de entidades (categoria *balan*).

Partindo dos resultados de suas investigações, Lakoff (1987) destaca que as pesquisas sobre a categorização ganharam maior impulso com os contributos de Eleanor Rosch, a partir da década de 70, ao apontar para a existência de membros exemplares (chamados *protótipos*) nas categorias, e que essas podem ser independentes das peculiaridades de alguns seres. A então denominada *Teoria do Protótipo*¹³ mudou as formas de estabelecimento das categorias, já que as mesmas eram, de acordo com a perspectiva estruturalista, compreendidas como imanentes aos seres; a mente e a razão humanas não são mais entendidas como abstratas e descorporificadas (nem como um “computador”, analogia motivada pelos avanços tecnológicos da informática). Assim, Lakoff (1987) aponta que o conceito de razão tem implicações diretas sobre a forma de categorização.

De acordo com a visão tradicional, a forma de categorizar o mundo pautava-se no critério de partilhar ou não determinadas características, ou seja, cada membro precisa partilhar certas características (as chamadas *condições necessárias e suficientes*) para que seja de fato enquadrado em uma categoria. Em contrapartida, a nova proposta cognitiva

¹³ A *Teoria do Protótipo* é uma das várias teorias em SC que discutem a categorização humana e os processos de estabelecimento dos significados.

lakoffiana propõe que se parta da noção de protótipo para especificar o pertencimento ou não de determinado membro nas categorias, a partir das chamadas *semelhanças de família*. Enquanto a visão tradicional pautava-se na orientação filosófica do objetivismo, a perspectiva cognitivista deixa de concentrar-se prioritariamente no aspecto linguístico, para então, focar nas formas de categorização humanas, defendendo que o pensamento é corporificado, imaginativo, possui propriedades gestálticas e é ecologicamente estruturado, portanto, não-atomístico. Em consequência, a estrutura conceptual pode ser representada por *modelos cognitivos*, buscando basear-se empiricamente, através de dados da língua em uso, para representar os fenômenos de categorização.

Nessa nova perspectiva, a experiência e a imaginação humanas andam juntas no processo de significação do mundo; por isso, não seria interessante analisar “componentes” da razão humana isoladamente, mas, sim, considerá-la como um todo. Este novo posicionamento difere, por exemplo, do pressuposto gerativista, segundo o qual a linguagem se constitui em um módulo independente na estrutura cognitiva, e, geralmente, as formas de categorização relacionam as coisas às entidades abstratas, em que as categorias são entendidas como “recipientes” dentro dos quais as “coisas” do mundo estão ou não estão, a depender das propriedades comuns, compartilhadas por todos os membros. Lakoff (1987), no entanto, através da nova visão filosófica, o chamado *realismo experiencialista* ou *experiencialismo* – segundo o qual razão e corpo estão imbricados no processo de categorização e não constituem duas instâncias isoladas – preocupa-se em compreender como as pessoas categorizam o mundo, a fim de entenderem a mente e a razão como muito mais do que um espelho, uma máquina ou um processador de símbolos. Nessa perspectiva, a categorização constitui-se em um fenômeno inconsciente, portanto, involuntário, de fundamental importância para a própria sobrevivência humana em suas relações sociais.

Assim, como precursora dos pressupostos da categorização, uma significativa contribuição do pensamento lakoffiano (1987) é o fato de defender que o estudo linguístico não deva se constituir como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para se chegar às questões de ordem epistemológica e filosófica que influenciam na compreensão da própria experiência humana, através dos MCI's.

A TEORIA DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

Lakoff (1987) apresenta o conceito de MCI's como sendo estruturas de significado por meio das quais os seres humanos organizam o conhecimento: "Cada MCI é um todo complexo estruturado, uma *gestalt*, que usa quatro tipos de estruturação: os mapeamentos proposicionais, os imago-esquemáticos, os metafóricos e os metonímicos". (LAKOFF, 1987, p.68)¹⁴. Ruiz de Mendonza Ibáñez (2000, p.355) ratifica esse conceito lakoffiano, ao propor que os MCI's correspondem a "estruturas de conhecimento estáveis na mente do ser humano, que obedecem a determinados princípios organizativos"¹⁵. Cienki (2007, p.176) aponta que essas estruturas são compreendidas como "idealizadas" na medida em que são resultados de constructos humanos mentais que são partilhados socialmente e independem de uma existência objetiva no mundo, de modo que "são propostos como uma forma de organizar o conhecimento, de acordo com certos princípios de estruturação cognitiva"¹⁶.

Evans (2007) enfatiza que o conceito lakoffiano de MCI corrobora a noção desenvolvida pela teoria do protótipo, visto serem os MCI's uma representação mental a respeito de algum aspecto do mundo, sendo que seu caráter idealizado repousa sobre o fato de que os mesmos são abstraídos a partir de experiências vivenciadas pelo ser humano, ao invés de representarem instâncias rígidas e específicas de tais experiências. Macedo (2008, p.34) propõe que tais estruturas são "organizadoras do conhecimento que provêm a base para a estruturação de categorias e para os efeitos de protótipos pertinentes às formas de conceber e organizar as coisas na nossa interação com o mundo". Macedo (2008, p.34) assim resume as funções conceptuais dos MCI's conforme propostos por Lakoff (1987):

Os MCI's são entendidos a partir do conceito de corporificação, constituindo-se, portanto, como uma forma de representação situada que emerge a partir da interação do sujeito cognoscente com o mundo, e porque incluem aspectos imaginativos da cognição, tais como a metáfora e a metonímia. O pensamento faz uso desses modelos presentes no sistema conceptual para orientar adequadamente a produção e a compreensão linguística.

¹⁴ Tradução nossa do original: "Each ICM is a complex structures whole, a *gestals*, which uses four kinds of structuring principles: propositional, image-schematic, metaphoric and metonymic mappings".

¹⁵ Tradução nossa do original: "estructuras de conocimiento estables en la mente del ser humano, que obedecen a determinados principios organizativos".

¹⁶ Tradução nossa do original: "are proposed as a way in which we organize knowledge, according to certain cognitive structuring principles"

Silva (1997, p.77) compartilha a ideia lakoffiana de um MCI enquanto “um conhecimento individualmente idealizado, isto é, de um *modelo cognitivo*, e interindividualmente partilhado pelos membros de um grupo social, ou *modelo cultural*”. Desse modo, a significação e a estrutura de uma categoria conceitual dependem diretamente dos MCI’s então compartilhados sob a forma dos conhecimentos experienciados na ocasião do estabelecimento dos sentidos. Silva (1997) defende, nesse sentido, que determinados MCI’s são eminentemente culturais (como a noção das refeições em diferentes grupos sociais), ao se relacionarem mais diretamente aos conhecimentos enciclopédicos partilhados, como as crenças tradicionais, por exemplo.

Croft e Cruse (2008[2004]) retomam o conceito lakoffiano dos MCI’s, ilustrando-o a partir do exemplo clássico (aqui já citado, quando discutido por Evans e Green (2006)) do conceito de SOLTEIRÃO, e pontuam a necessidade primordial de, para o significado ser elaborado, o falante precisar acionar seus conhecimentos enciclopédicos que estão interconectados em sua mente, de modo que “o significado de uma palavra constitui, portanto, uma perspectiva de nosso conhecimento sobre o mundo, tal como manifesta o conceito perfilado pela respectiva palavra”. (CROFT; CRUSE, 2008, p.53)¹⁷. Desse modo, os autores defendem que a própria escolha vocabular já aponta para uma forma de conceptualização das relações existentes entre os conhecimentos de mundo do falante e sua experiência a ser comunicada.

Além do exemplo já citado, os autores tomam outro (posteriormente, também, discutido por Kövecses (2010)), sobre o conceito de MENTIRA, relacionando-o com a noção de prototípiã, já que o mesmo pressupõe uma noção escalar de *mentira*, em contextos situacionais diversos, a exemplo das chamadas *mentira branca*, *mentira de cortesia*, que não podem ser categorizadas como sentenças verdadeiras, mas, no entanto, não são admitidas como *mentiras propositais* ou *deliberadas*, sendo o maior motivador para que se categorize uma sentença como sendo uma *mentira*. Assim, Croft e Cruse (2008[2004]) relacionam os MCI’s como parte constitutiva das formas de organização da estrutura conceptual.

Cabe destacarmos que a estrutura conceptual de um MCI, conforme sinaliza Evans (2007, p.104), pode ser organizada de várias formas, visto que “constituem corpos

¹⁷ Tradução nossa do original: “el significado de una palabra constituye, por tanto, una perspectiva de nuestro conocimiento sobre el mundo, tal como pone de manifiesto el concepto perfilado por dicha palabra”.

coerentes de representação do conhecimento, [...] estes incluem o fato de serem organizados em virtude do esquema imagético, da metáfora e da metonímia”¹⁸.

Discutindo as implicações dos mapeamentos metafóricos, no âmbito dos distintos MCI's, Lakoff (2012 [1990]) relaciona essas projeções à *Hipótese da Invariância*, que, segundo o autor, corresponde a um princípio geral estruturador que permite uma melhor compreensão dos sistemas linguístico e conceptual. Desse modo, Lakoff (2012 [1990]) entende que a SC cumpre seu maior compromisso, ao descrever as relações atinentes à linguagem e à cognição, considerando as investigações sobre mente e corpo, a fim de obter mais claramente outras informações sobre o funcionamento das generalizações que se dão no âmbito conceptual, seja ele individual ou compartilhado, através dos MCI's.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado, os estudos linguísticos tradicionais entendiam a metáfora como um recurso retórico, geralmente, de uso circunscrito ao contexto literário, que possibilitava a geração de um significado novo a partir do que se podia tomar de outro já conhecido, semelhantemente ao que se faz em comparações diretas, de modo que a metáfora era analisada enquanto uma figura de linguagem ou uma estratégia para ornamentar a expressão linguística, recurso este a ser sobreposto ao sentido considerado “literal”.

Assim, as teorias que problematizavam a metáfora como sendo relevante para o estabelecimento do sentido tinham, desde enfoques referencialistas até descritivistas: o primeiro entendia a metáfora como comparação entre coisas – entre referentes –; enquanto o segundo, a perspectiva descritivista, apontava para a metáfora enquanto uma transferência de significados, em uma orientação mais pragmática, excluindo o referente e identificando-a a partir do então denominado “conflito semântico” (o sentido emerge justamente do que se constituía como diferença / oposição entre os significados).

No entanto, as discussões sobre os fenômenos linguísticos, a partir da perspectiva cognitivista, privilegiaram as operações cognitivas de projeção interdomínios no estabelecimento dos significados, o que traz uma contribuição muito relevante para os estudos semânticos, em geral.

¹⁸ Tradução nossa do original: “constitute coherent bodies of knowledge representation, [...] these include being organized by virtue of the image schema, metaphor and metonymy”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues. O ser humano é um animal? E o que mais? Metáforas da Idade Média. In: DA HORA, Dermeval (et.al.) (Orgs). *Anais. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL)*. 14 a 18 de julho de 2014. João Pessoa: Ideia, 2014.

CIENKI, Alan. Frames, idealized cognitive models, and domains. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert. (Eds.) *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p.170-185

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. *Linguística Cognitiva*. Trad. Antonio Benítez Burraco. Madrid: Ediciones Akal, 2008 [2004].

EVANS, Vyvyan. *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. Linguística cognitiva: origen, principios y tendencias. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. (Dir.) *Linguística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012. p.13-38.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor: a practical introduction*. 2.ed. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, Andrew. (Ed.) *Metaphor and thought*. 2.ed. New York: Cambridge University Press, 1993. p. 202–251.

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. Tradução brasileira: *Metáforas da vida cotidiana*. ZANOTTO, Mara Sophia (coord. de tradução- Grupo GEIM). São Paulo: EDUC/ Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh*. Chicago: The University Chicago Press, 1999.

MACEDO, Ana Cristina Pelosi de. Cognição e linguística. In: MACEDO, Ana Cristina Pelosi de; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes; FARIAS, Emília Maria Peixoto. *Cognição e linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos*. Caxias do Sul: Educ; Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

RUIZ DE MENDONZA IBÁÑEZ, Francisco José. El modelo cognitivo idealizado de tamaño y la formación de aumentativos y diminutivos en español. In: *Revista española*

de *Linguística Aplicada*. Vol. Extra 1. 2000. p.355-374. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=876322>. Acesso em 23 abril 2015.

SCHRÖDER, Ulrike. Os precursores filosóficos da teoria cognitiva das metáforas. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. v.46, n.2 Campinas: Jul./Dez.2004. p.243-252. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1572/1146>. Acesso em 16 abril 2015.

SILVA, Augusto Soares da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. In: *Revista Portuguesa de Humanidades*. V.1, n.1-2, 1997. p.59-101. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2755969>. Acesso 17 abril 2015.

SILVA, Eliane Santos Leite da; ALMEIDA, Aurelina Ariadne Domingues. Metáforas do trabalho em textos do *Facebook*. In: DA HORA, Dermeval; et.al. (Orgs). *Anais. XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL)*. 14 a 18 de julho de 2014. João Pessoa: Ideia, 2014.

VALENZUELA, Javier; IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; HILFERTY, Joseph. La semântica cognitiva. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. (Dir.) *Linguística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2012. p. 41-68.

VILELA, Mário. A metáfora na instauração da linguagem: teoria e aplicação. In: *Línguas e Literaturas*. Revista da Faculdade de Letras. Porto, XIII, 1996, p.317-356. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2741.pdf> Acesso 05 fev.2015

REVERBERAÇÕES DO SIGNO NA (DES)CONSTRUÇÃO DO AUTOR: A LITERATURA PARA ALÉM DOS MUROS

Elisabeth Silva de Almeida Amorim ¹

RESUMO

Este artigo pretende discutir os impactos da descoberta da arbitrariedade do signo no século XIX, por Ferdinand Saussure, que proporcionou o ensino inovador da literatura, a partir da teoria da desconstrução anunciada por Derrida. Para tal discussão, convocamos a filosofia, semiótica, linguística e literatura para nortear a trajetória percorrida durante os estudos do signo. No entanto, nosso olhar será para o linguístico-literário, mais especificamente as múltiplas faces do autor a partir da desmontagem literária promovida por estudantes da educação básica, onde a Literatura e a Semiótica andam juntas, fortalecendo-se mutuamente. Através das teorias intersemiótica de Roland Barthes(2001) e desconstrutivista de Jacques Derrida(2001;2014), esperamos contribuir com o ensino da literatura associada a outros signos, questionar o lugar do autor no processo de desmontagem literária e proporcionar a reflexão acerca da descoberta linguística de Saussure que modificou não apenas o linguístico-literário, mas o campo das pesquisas nas diferentes áreas das ciências humanas.

Palavras-chave: Signo linguístico, Impactos, Ensino, Literatura, Autoria.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, o ensino da literatura se manteve preso ao que o “autor queria dizer”, como se a autoria fosse algo determinante para o texto receber ou não créditos do leitor. Ora, o autor ao concluir o texto não quer dizer mais nada, pelo menos em relação aquele texto concluído, a não ser que ele opte por uma série. No entanto, a tentativa de fisgar o autor como se fosse algo capaz de ser capturado num dos seus textos, leva-nos a refletir sobre o papel social do autor. Num momento em que os significados transcendentais precisam ser combatidos, a literatura precisa aliar-se a outros signos para não perecer numa prateleira qualquer, bem distante do leitor.

Quando Ferdinand Saussure descobriu as arbitrariedades do signo, no final do século XIX e início do século XX, preferiu não publicar a pesquisa em um livro, mas

¹ Mestre em Crítica Cultural(UNEB) e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Crítica Cultural(UNEB), e-mail mrs.bamorim@yahoo.com.br

socializar para alunos do Curso de Linguística, na cidade de Genebra no qual ele era professor, prevendo a incompreensão do seu achado. Saussure sabia que a sua descoberta iria revolucionar os estudos linguísticos, e conseqüentemente atingiria as outras áreas, já que as ciências humanas, por exemplo, bebem na fonte da Linguística para pensar a cultura, sociedade, religião, filosofia e educação de determinando grupo social. Porém, a descoberta de Saussure ganhou o mundo através de homenagem póstuma de ex-alunos, 3 anos após a sua morte, com o lançamento do livro *Curso de Linguística Geral*, Ferdinand Saussure (1916).

O percurso aqui trilhado é o linguístico-literário, que através de perspectivas filosóficas e semiológicas, buscaremos os rastros da autoria no processo de desmontagem literária. Temos o objetivo de ampliar a discussão acerca da virada linguística, tomando como referência os impactos da descoberta do signo, em busca de novo estatuto do autor.

Não temos dúvidas de que Linguística e Filosofia tem as suas diferenças, mas os caminhos de ambas se cruzam e são intercambiados. Quanto mais elas tentam se afastar uma da outra, mais próximas elas ficam, pois insistem em disputar o mesmo lugar. Através das contribuições filosóficas de Giorgio Agamben, Michel Foucault e Walter Benjamin, associadas a linguística de Saussure e Emile Benveniste, o ensino da literatura será refletido numa perspectiva desconstrutivista e intersemiótica.

O texto será estruturado de forma que a teoria da desconstrução, através do filósofo francês Jacques Derrida (2001;2014), seja apresentada também como instrumento metodológico, através do qual o ensino da literatura na educação básica é nosso alvo, a priori, para reivindicar um estatuto do autor. Um outro ponto a ser discutido é como o signo literário transita entre os pares Filosofia e a Linguística; Linguística e Semiologia, bem como Literatura e Linguística em prol de um ensino literário inovador e libertário.

Sem pretensão de apontar receitas para o ensino da literatura, mas refletir o quanto os impactos linguísticos influenciam áreas de conhecimento, inclusive o campo das letras, estamos na condição de repensar o lugar do autor e de uma literatura associada a outros signos, capaz de romper as paredes de uma escola, e promover a autonomia do leitor para desconstruí-la, não no sentido de destruir, mas desmontar. Desmontagem como prática metodológica utilizada por Amorim(2016), onde o objeto de análise e discussão, às vezes, se distancia estrategicamente, para ser capturado sob diferentes abordagens discursivas. Num jogo de signos onde o autor se esconde e se

mostra ao mesmo tempo, sem, no entanto, deixar de se fazer presente. Por isso, fecharemos a discussão invocando o crítico literário Silviano Santiago e filósofo Walter Benjamin para deles extrairmos algumas noções de autoria. Enquanto Benjamin defende que o narrador clássico, autêntico está desaparecendo por falta de vivenciar o fato e a tendência do estágio informativo ser responsável pela “morte da narrativa”, Santiago levanta uma bandeira diferente. Para Santiago, o narrador não precisa, necessariamente, vivenciar o fato, mas ser observador, característica do narrador pós-moderno.

METODOLOGIA

É necessário, sem dúvida, no interior da semiologia, transformar os conceitos, deslocá-los, voltá-los contra seus pressupostos, re-inscrevê-los em outras cadeias, modificar pouco a pouco o terreno de trabalho e produzir, assim, novas configurações; (Derrida, 2001 p.30)

Por muitos anos ensinando literatura brasileira na educação básica em escola pública, mais especificamente em ensino médio, a minha inquietação se dava por conta da falta de entusiasmo dos estudantes com as leituras engendradas nos livros didáticos. As propostas dos manuais didáticos esbarravam na resistência estudantil, até apostarmos na transformação de conceitos e provocar deslocamentos para modificar a ordem do discurso literário.

O filósofo francês Jacques Derrida(1930-2004) deixou um legado para pesquisadores de diferentes áreas, através da perspectiva da *différance*, que traz a ideia de movimentos opostos(ativo/passivo), nos quais o diferente é produzido, ao mesmo tempo que produz a diferença. Como Derrida (2001) afirma que a *différance* vai além de um conceito, pensemos então nessa abordagem relacionada a escrita, uma vez que primamos pelo linguístico-literário. Derrida, fundamentado em Saussure acerca das limitações da escrita diante da fala, por considerá-la “estranha”, “usurpadora”, “superficial”, “armadilha” entre outros termos adjetivados, resume: “A escrita deveria se apagar diante da plenitude de uma fala viva”. (idem, p.31)

Como seria produzir as novas configurações propostas por Derrida a partir das transformações de conceitos? É uma questão crucial para o desenvolvimento deste texto, porque para esse teórico do jogo das diferenças e dos rastros, não há possibilidade de nenhum elemento funcionar como signo sem atrelar-se ao outro. Isso porque, “Esse encadeamento, esse tecido, é o texto que não se produz a não ser na transformação de

um outro texto”. (ibidem, p.32) Bem, quando falamos no signo literatura, o significante que permeia no imaginário de estudantes da educação básica não é nada animador. Imagens de livros fechados, trancados em bibliotecas, distantes e impenetráveis. E é justamente esse significante que almejamos quebrar, a começar combatendo o significado transcendental, proposto por Derrida, ao unir a literatura a outros signos para aproximá-la cada vez mais do leitor.

Sem sombra de dúvida, Jacques Derrida foi um dos pensadores mais respeitados da segunda metade do século XX. A sua teoria da desconstrução é de grande influência nos diferentes campos de estudos, sejam filosóficos, linguísticos, artísticos e literários. Ao falar da falta de essência da literatura e significado do literário, em Derrida(2014) temos:

Não há como estabelecer um significado último nem uma referência definitiva na realidade, pois, o literário opera por significações e referências parciais e mediadas para com o real. A essência da literatura é mesmo não ter essência alguma, rasurando e deslocando a perguntas metafísica “o que é?”, em proveito de um espaço irreduzível a qualquer ontologia. (Evando Nascimento In: Derrida, 2014 p.15)

Os textos são tecidos pelos rastros e diferenças de outros textos e com isso, não há texto literário em si mesmo. Evando Nascimento, na introdução *A literatura à demanda do outro* do livro de Derrida(2014), capta com muita precisão as ideias centrais das obras desse teórico francês. Ele afirma que para Derrida, a literatura é como uma escritura ou arquiescritura que diz respeito a “inscrição geral do traço”. Falar da desmontagem literária como uma opção metodológica, remete também à teoria da intersemiose de Roland Barthes(2001). Entre o semiólogo e o filósofo encontramos elementos que sustentam esta proposta onde o campo linguístico-literário é nosso alvo. No livro *Aula*, de autoria de Barthes, há uma defesa das três forças de poder da literatura que, utilizando-se de conceitos gregos, cita: *mathesis*, *mimesis* e *semiosis*. Tais forças operam articulando saberes, representando o real e com o deslocamento de signos, um método importante para essa discussão. Para Barthes, a semiologia pode se definir como ciência dos signos, e tem a função de recolher o impuro da língua. Indo além, ele aponta a semiologia como desconstrução da linguística. Em suas palavras,

Em resumo, quer por excesso de ascese, quer por excesso de fome, escanifrada ou empanzinada, a linguística se desconstrói. É essa desconstrução da linguística que chamo, quanto a mim, de semiologia. (Barthes, 2001, p.30)

O que pode o literário? Se a literatura não sair do seu campo para dialogar com outras ciências, mais isolada ela ficará. A parceria entre Literatura e Semiologia, proposta por Barthes, promove essa desconstrução do signo literário, não para destruí-lo, mas para associá-lo a outros signos e fugir do significado transcendental. E a literatura através da *semiosis* pode muito, ao multiplicar os saberes e passar de uma série discursiva para outra. O ensino da literatura na educação básica, por exemplo, quando de posse da teoria da intersemiose, o texto literário sofre diferentes mutações nas mãos dos estudantes. Salas de aula são transformadas em laboratórios de experimentação, através das oficinas de desmontagem. Um romance, por exemplo, no final da oficina, poderá ser lido através de poesia, cartaz, carta, charge, grafite entre outros signos e séries discursivas.

Derrida (2014), ao ser questionado sobre a ideia da prática desconstrutora influenciar no gozo da leitura ou escritura, manifesta discordância:

A experiência de “desconstrução”, de questionamento, de leitura ou de escritura “desconstrutora” de nenhuma forma ameaça ou lança suspeita sobre o *enjoyment*. Acredito justamente o contrário. Sempre que há “gozo”... há “desconstrução”. Desconstrução afetiva. A desconstrução talvez tenha como efeito, senão como missão, liberar gozo proibido. (Derrida, 2014 p. 84-85)

A defesa de Derrida, talvez, justifica o porquê da sala de aula de literatura estar sendo transformada em um grande laboratório, onde os gêneros textuais transitam livremente entre os textos literários, um processo criativo, cada vez mais comum na educação básica. Após as oficinas de produção, as criações estudantis são amplamente divulgadas nos murais, muros e redes sociais. Em relação a metodologia criativa no trato com a literatura, Amorim(2016) afirma que,

Ao buscarmos esse viés intersemiótico para a pesquisa, significa dizer o quanto as produções desmontadas dos estudantes de educação básica passam pelos estudos da semiologia, pelas malhas da desconstrução. Isso, porque o texto literário ao ser transmutado de uma série discursiva para outra, abraça também diferentes signos. (Amorim, 2016, p.27)

Levar para a sala de aula o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, é ter a certeza de que o enredo do romance servirá de ponto de partida para produções estudantis da educação básica, surgindo assim, *Vidas secas* em cordel, grafite, anúncio criativo, pintura, etc. A título de amostragem, utilizaremos dois exemplos, frutos das oficinas de desmontagem literária:

Fabiano é um vaqueiro que não tem moradia fixa, tem uma família composta de uma esposa, dois filhos e uma cadela com o nome de Baleia. Ele e sua família vem passando por sérias dificuldades por este sertão do nordeste. Ele precisa de um lugar para morar com a sua família. Maiores informações, leia o livro VIDAS SECAS de Graciliano Ramos que se encontra na biblioteca Antônio Possidônio Sampaio ou assista ao filme com o mesmo título.

Vaqueiro de Vidas secas – Anúncio de leitor-autor

Fig. 1



Vidas secas – Grafite no muro

Fig. 2

Os textos apresentados nas figuras 1 e 2 foram criados a partir da leitura do livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e da apreciação do filme homônimo, dirigido por Nelson Pereira dos Santos. O filme baseado no romance, é um drama que aborda problemas sociais através da história de um vaqueiro chamado Fabiano e sua família - retirantes fugindo da seca. O signo literatura associou-se a outro signo – cinema - mas em ambos, a temática com o drama de muitos nordestinos e a preservação do autor Graciliano Ramos continua.

Há uma preocupação alheia em torno da descaracterização do autor quando a desmontagem acontece. Em qualquer lugar do mundo, o romance *Vidas Secas* é de autoria do alagoano Graciliano Ramos (1892-1953). O texto inicial é dele e portanto, o identificarei como autor primário ou primeiro. Ao transportar da literatura para o cinema, o autor primário continua, mas na figura do diretor. Já o autor da obra inicial torna-se o autor secundário. Isso porque podemos afirmar que o romance foi de Graciliano Ramos, mas o filme não. O filme teve um outro olhar, um outro processo de criação, talvez, contrário ao romance adaptado para o cinema. A desmontagem rompeu com uma série discursiva(literária) e passou para outra série discursiva (cinema). Ao analisar a figura 1, o romance *Vidas Secas* foi transmutado para um anúncio criativo centrado na figura do protagonista Fabiano, personagem criado por Graciliano Ramos. O anúncio traz marcas do autor primário nas referências ao título da obra analisada, autoria, personagens, alusão ao filme homônimo. Desse modo, mesmo com a mutação, a autoria de Graciliano Ramos não desaparece, multiplica-se através da presença do leitor-autor - responsável pela produção - e assume uma autoria secundária, já que a criação vem do resultado do jogo de signos. Enquanto o estudante(leitor-autor) sente o

prazer de publicar: “Este anúncio é meu, fiz após leitura de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos”, obra e autor são amplamente divulgados.

A figura 2 trata-se de um grafite no muro externo de uma escola pública da educação básica. Vale lembrar que antes do grafite sair da sala de aula para ocupar na parte da frente da escola, socializando a literatura para todos os transeuntes, significa dizer que a literatura e semiologia saem dos muros, rompem os espaços institucionais e ganham novos espaços. O grafite traz em si marcas da literatura, seja no nome do autor ou da obra que proporcionou aquela desmontagem. Amorim(2016), ao analisar o grafite *Vidas Secas*, reforça:

No grafite apresentado ocorre uma espécie de síntese da obra de Graciliano Ramos, há predominância de um ambiente seco, sem árvores e a representação da família do vaqueiro Fabiano (personagem do livro desmontado) sem esquecer da cadela “Baleia” mais adiante, como se liderasse o grupo. Vale lembrar a posição de “Baleia” na história de *Vidas secas*, humanizada e registrada com um nome esse animal é destacado na narrativa. Atrás do morro surge o sol como figura marcante e numa cor amarela destoando do cenário. Uma imagem capturada diz respeito a estrada que se estende desértica sem mostrar nenhuma perspectiva de melhora para a família de retirantes. (idem, p.84)

Vale ressaltar que a imagem anunciada, além de ser publicada em revistas escolares, redes sociais, blogs, sites institucionais, também foi pintada na parte externa do muro e com isso, dispensa autorização. Integrou o nosso acervo fotográfico “literatura desmontada”, amplamente divulgado. A título de divulgação, nas imagens 3 e 4, estudantes com perfis performáticos, usam os espaços virtuais, atuando como leitores-autores no site literário *Recanto das Letras*.



Fig 3



Fig. 4

Na figura 3 encontra-se uma produção de “Um pequeno aprendiz”, descrevendo-se poeticamente a si mesmo, texto intitulado “Rascunho de mim”. Já na figura 4, há

interações de estudantes de educação básica no mesmo espaço virtual. Vale ressaltar que os nomes são fictícios, mas as leituras e comentários são reais e estão disponíveis no site, sendo que o nome performático é link que guiará a página desse leitor-autor. A ida do ensino médio aos espaços virtuais para divulgar o texto autoral, tornou-se uma realidade. Em síntese, a metodologia aplicada passa pela leitura, análise de obra, pesquisas, oficinas e entrevistas nos espaços virtuais transitados. Passemos para os resultados e discussão dessa proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

E Saussure permanecia sozinho com seus problemas. A imensidade da tarefa que devia ser cumprida, o caráter radical da reforma necessária podiam fazê-lo hesitar, às vezes, desencorajá-lo. (Benveniste, 1976, p. 42)

Benveniste(1976) sintetiza o drama vivenciado por Ferdinand Saussure(1857-1913) como um linguista e filósofo suíço que sentia-se impotente e desanimado diante dos impactos que seus os estudos acerca do signo linguístico causariam nos diferentes campos de pesquisa, principalmente nos estudos culturais, linguísticos e literários. A importância das contribuições de Saussure é tão marcante que, segundo Benveniste, todos os linguistas pós-estruturalistas devem algo a ele, assim como não existe teoria geral sem atribuir créditos a este homem dos fundamentos.

Entre 1907 a 1911, em Genebra, Saussure ministrou Cursos de Linguística Geral. Pesquisador da linguística indo-europeia através do método comparativo, percebe as arbitrariedades do signo linguístico. Para Benveniste, o drama de Saussure resultou num afastamento da pesquisa para confirmar e não para negar a sua descoberta. E a inquietude foi registrada através de carta:

“Isso, contra a minha vontade, acabará num livro, em que, sem entusiasmo nem paixão, explicarei por que não há um só termo empregado em linguística ao qual eu atribua um sentido qualquer. É só depois disso, confesso-o, que poderei retomar o meu trabalho no ponto em que o havia deixado...” (Ferdinand Saussure In: Benveniste, 1976, p.40-41)

Sabe-se que signo defendido por Saussure como uma unidade bilateral, formado de significado e significante, renovou a linguística, dando-lhe a luz que faltava. A sua descoberta linguística foi publicada pelos seus ex-alunos do Curso de Linguística Geral, três anos após a sua morte, apesar de Saussure em vida não ter tido a intenção de

publicar os cursos ministrados. Assim, o mundo passou a conhecer e tomar como referência os caminhos linguísticos percorridos por Saussure. A virada linguística modificou os caminhos da pesquisa em diferentes campos de conhecimento. E com a literatura não foi diferente. Será que o ensino da literatura como vem sendo proposto nos manuais didáticos incentiva a formação do leitor? Até que ponto os fragmentos literários dispostos nos livros didáticos do ensino médio despertam o interesse para a leitura da obra literária como um todo? Por que não desconstruir a literatura associando a outros signos?

Desconstruir a literatura pode ser visto também como uma estratégia de afirmação. Assim como Derrida se afirmou na teoria desconstrutivista, apropriamo-nos da desconstrução para afirmar uma outra opção metodológica de ensino/leitura do literário. Não há pretensão de apontá-la como receita, mas apresentá-la como impacto da virada linguística no campo literário. Sem dúvida, a junção da Literatura e Semiologia rompe com o significante da literatura ao abrir para novas séries discursivas, seja através de um anúncio criativo ou um grafite no muro.

Outro impacto da virada linguística encontra-se na filosofia, através do italiano Giorgio Agamben, onde as contribuições linguísticas de Saussure são retomadas no ensaio “A barreira e a dobra” em Agamben (2007). Ele discute a decepção do linguista diante da tradição linguística, porque os termos linguísticos não tinham sentido algum, apontando o signo como algo positivo. Agamben ao analisar o livro *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, mostra a relação arbitrária entre significado e significante, vejamos,

O que seria necessário para que tal relação entre significado e significante fosse dado em si? Sobretudo seria necessário que a ideia fosse determinada previamente e ela não o é... seria necessário sobretudo que o significado fosse algo determinando previamente, e ele não o é. Por isso, tal relação não é mais do que a expressão dos valores tomados na oposição. (Agamben, 2007, p. 244)

Agamben ao discutir a linguística, deixa claro que o signo provoca a liberdade da linguagem, e aponta que a inquietação de Saussure se deu por conta da linguística estar presa a uma tradição metafísica ocidental. Em outro ensaio de Agamben (2015), desta vez analisando o linguista Jean Claude Milner, apresenta a Filosofia e Linguística como parceiras, pois as histórias de ambas se cruzam, sem haver necessidade de

brigarem pelo mesmo objeto. Mesmo porque as duas precisam da linguagem, apesar de haver uma disputa pela episteme, elas são ligadas uma a outra.

Ao trazer essas contribuições para o cerne da pesquisa, vimos o quanto a descoberta do signo nos foi útil para repensar a literatura, seja a leitura, crítica ou recepção do texto literário na educação básica e até para pensar no novo estatuto do autor. Por muitos anos, conhecendo de perto a resistência do estudante para com o texto literário e percebendo uma mudança de atitude, imbuímos na defesa da parceria entre Literatura e a Semiologia. Os resultados aparecem em forma de textos em diferentes ambientes - inclusive o virtual -, aprovações dos estudantes egressos nas universidades públicas e a quantidade de postagens de textos literários estudantis em redes sociais. Por muito tempo, os estudantes do ensino médio da pequena cidade baiana chamada Iaçú, usavam as redes sociais, exclusivamente para postar fotos pessoais. Com a mudança de comportamento diante do literário, os textos circulam, rompendo as paredes e muros e mudando a ordem do discurso.

Ainda cabe retomar a Barthes(2001) ao lembrar que a literatura tem um papel fundamental de “falsear” a linguagem, segundo ele, para escapar das convenções linguísticas arbitrárias. Assim, é possível girar os saberes e fazer com que outras significações apareçam. Percebemos que os impactos da virada linguística contribuíram para refletir a autoria que surge no processo de desconstrução da literatura. Um autor que se esconde ou que se mostra nas dobras do texto? Um autor que está desaparecendo ou contribuindo para o surgimento de novos autores das próprias narrativas?

Para Benjamin(1994), há dois grupos de narradores: o narrador local e o que vem de longe, e estes narradores passam por estágios: clássico, romance e informativo. No entanto, ele aponta que a narrativa clássica como a mais importante, mas que está morrendo, devido à falta de vivência, distância do fato narrado, e por causa do texto informativo - responsável pela morte da narrativa. Em oposição a essa defesa, Santiago(2002) defende que o autor poderá ser um observador ou narrar a partir da experiência. As visões diferentes acerca do autor, fazem-nos refletir sobre o estatuto do autor. Será que é preciso vivenciar o fato narrado ou a observação é suficiente para tornar-se narrador?

Santiago(2002) consegue enxergar um narrador sábio e ativo que não precisa vivenciar, mas olhar, atentar-se para as experiências alheias. Estamos numa sociedade da informação, e esse narrador pós-moderno defendido por Santiago, abre mão do centro da narrativa para ser um expectador. Esse deslocamento do autor dialoga com

Agamben(2009). No ensaio sobre o que é contemporâneo, ele afirma a importância do poeta contemporâneo se manter firme no seu tempo e enxergar além da luz, mas a escuridão. Para ser contemporâneo exige uma dose de coragem, porque mesmo diante da escuridão da época, ele precisa encontrar a luz. A luz para Saussure foi o signo com a sua bilateralidade diante da escuridão da metafísica ocidental.

Um outro resultado percebido foi a inserção de estudantes como autores num site literário chamado *Recanto das Letras*. Essa passagem pública e virtual de leitor para leitor-autor foi muito significativa. A discussão da desmontagem iniciada numa escola de ensino médio, rede pública estadual, se expandiu da sala de aula para outras salas, escolas e espaços virtuais. O processo metodológico da desmontagem literária vem atingindo toda a rede municipal da pequenina Iaçú. Há dois anos e meio estamos levando a metodologia criativa da desconstrução do literário para um grupo de coordenadores pedagógicos, através de palestras, oficinas e encontros (in)formativos regulares, e os resultados são surpreendentes, esses coordenadores pedagógicos são multiplicadores da desmontagem nas suas respectivas escolas de atuação. Já é possível ver alunos de diferentes idades declamando poesias, parodiando contos, encenando e “fuxicando” literária e poeticamente nas redes sociais.

Entretanto, os resultados parciais mais significativos relacionados à pesquisa, dizem respeito a defesa da dissertação do mestrado cujo tema: “Desmontagem da literatura em educação básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder” pelo programa de Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, em 2014. A pesquisa ser transformada em livro homônimo pela editora Novas Edições Acadêmicas, representante brasileira da editora alemã OmniScriptum, é um salto bem grande. Porque assim como os estudantes temiam o olhar do outro para o que eles estavam fazendo com o literário, há uma necessidade do pesquisador que nunca foi contemplado com uma bolsa de fomento à pesquisa, ter essa aceitação do outro.

Enfim, esses resultados são extremamente relevantes. São anos investindo no ensino da literatura para a transformação do ser aluno como produtor de conhecimento, a ponto de valorizar o próprio texto. Foi um processo lento, dolorido, com muitos cartazes destruídos para o “autor” não aparecer, não ser identificado fora do espaço da sala de aula. Sim, inicialmente, muitos alunos tinham vergonha de mostrar a criatividade, de expor. E tudo isso foi e continua sendo respeitado. Receber regularmente textos e vídeos de estudantes com produções autorais, declamações,

saraus, etc, para que sejam divulgados é uma vitória. É uma educação para a re-existência mesmo, e através da literatura, provocamos mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto não se produz a não ser na transformação de um outro texto...
(Derrida, 2001, p .32)

Pensar no texto como um tecido de signos, leva-nos a refletir o jogo de sentidos e signos que cada texto carrega em si. Desmontá-lo, como propõe Derrida, é uma estratégia de afirmação. Ao buscarmos o linguístico-literário não é diferente. A desmontagem, de certa forma, afirma o leitor-autor - um leitor que se apropria do texto alheio e o ressignifica, sem deixar de identificar o autor primeiro, nem se omitir diante da produção ressignificada. Segundo o filósofo Foucault, no ensaio “O que é o autor?”(1992), o autor se individualizou, foi desapropriado, apesar do seu nome correr todos os limites de um texto, tornando-se não apenas um elemento do discurso, mas exercendo todo o poder de influenciar a própria leitura. Essa dessacralização do autor em prol da linguagem, do escrito, é extremamente importante para a pesquisa. Porque estamos falando de escrita inventiva que se renova, reconstrói e se desmonta a cada leitura do leitor-autor.

Chegar até aqui é um salto gigante. Apesar do título, não vejo essas considerações como “finais”, pois o processo da pesquisa requer ir e vir, escrever e reescrever, pesquisar e confrontar as pesquisas. Quando se está no primeiro semestre interrompido antes mesmo de começar formalmente, por causa de uma pandemia mundial, as leituras ficam mais sensíveis e escritas suscetíveis à reescrita. Preciso atender o rigor de um texto acadêmico, apesar do desejo de deixar as palavras dançarem no papel, conforme as experiências das oficinas realizadas com estudantes da educação básica.

Um outro aspecto a ser considerado com a descoberta do final do século XIX e início do século XX é como o autor foi se descaracterizando conforme o avanço dos estudos linguístico-literário. Interpretações do texto variam conforme o objeto, campo de pesquisa e teoria abraçada. Se Barthes e Benjamim anunciam a morte do autor, em

Santiago, o autor pós-moderno se reinventa através da observação do fato acontecido. Outro teórico que traz a autoria para roda é Foucault, para ele, autor que não consegue ser capturado pelo nome, mas escapa pelas brechas, se esconde nas malhas dos textos, deixando rastros. Rastros da autoria encontrados nos textos de estudantes, seja através do nome referenciado ou características da obra que remetem a figura do autor.

O impacto da descoberta de Saussure foi além da linguística, basta pensar como isso transformou a Escola Birmingham, na Inglaterra, no final da década de 1950, conhecida por ser a pioneira a fomentar os Estudos Culturais. Com a virada linguística, redimensionou o conceito de cultura e passou a considerar a cultura sob diferentes abordagens histórica, filosófica e sociológica. Não resta dúvida que essa iniciativa revolucionou os estudos culturais, literários, artísticos, históricos, feministas, antropológicos entre outros. A cultura não poderia ser vista, estudada e interpretada apenas sob a ótica dos letrados ou grupos dominantes, porque os dominados também produzem cultura. Romper com o significante deu uma guinada nos estudos nos diferentes campos e a fonte deixada por Saussure é utilizada por muitos que vieram após ele.

Bem, há inquietações que surgem ao longo desse caminhar. Reconhecemos que estamos no começo, mas conscientes do nosso papel e limitações. A muito a ser pesquisado sobre a formação do estudante, a recepção do literário nas salas de aula de ensino médio, a produção estudantil, entre outros temas que colocam o estudante da educação básica como protagonista. Não propagamos o fim do livro didático, nem algo radical em prol da promoção da leitura literária, afinal, o livro é mais uma ferramenta útil para fomentar a leitura de um texto acessível ao aluno, assim como internet, computador, sites, jornais, revistas também os são, quando essas ferramentas estão disponíveis no espaço escolar. E ao questionarem que tipo de autor esperamos encontrar com o processo da desmontagem? De início, pensamos no leitor-autor, capaz de fazer a leitura e dela extrair um texto autoral. Talvez por conta de três jovens que gostavam de parodiar os romances, contos, poesias na sala de aula em 2017 e hoje elas estão na graduação de História, mas influenciadas pelas aulas de literatura, formaram um grupo musical *As Felipas* e apresentam em bar e restaurante locais, inicialmente, como intérpretes, mas com algumas composições autorais.

Pretendemos finalizar este texto com a mesma afirmação inicial. A literatura sozinha não desperta mais o interesse do estudante do ensino médio, mas precisa de outros signos para ser abraçada por esse público. Essa afirmação vem de uma

experiência de décadas de prática com o ensino da língua e literatura. Afinal, são anos de observação direta, regência de classe, organização de revista literária estudantil, coordenação pedagógica, articulação da área de linguagens e mentora de projetos pedagógico-literários com práticas inventivas para atrair a atenção do leitor para o texto literário.

Hoje, podemos afirmar que aquele público tímido que não aceitava nem colocar o nome nas produções desmontadas e transcritas para os cartazes, mudou completamente ao espalhar suas produções pelas salas, depois corredores, bem mais tarde invadir os muros. A mudança aconteceu gradual a partir do olhar do outro para o que estávamos fazendo numa aula de literatura. Quando a surpresa do outro é transformada em admiração e respeito, as mudanças de comportamento acontecem paralelamente. E nenhum momento afirmamos que estamos fazendo literatura, mas temos a pretensão de afirmar que estamos brincando com o signo, desmontando, pintando, descolorindo, cantando para a literatura para que esse jogo de signos chegue até o outro.

Um anúncio é um texto publicitário, mas ao utilizar uma obra literária para desmontar e anunciar, torna-se uma publicidade de uma obra literária e de um autor. A literatura está lá presente. Porque a obra do autor é universal, *Vidas secas* é universal. Acreditamos que a educação precisa ser reinventada, romper com propostas que engessam os estudantes. Precisamos desatar alguns nós e por que não começar a partir do ensino da literatura?

Saussure foi grande na empreitada linguística, mas os que vieram após ele também os foram. Fomentar pesquisas em diferentes campos de saber e atribuir créditos a linguística é uma ação maior ainda. E não é por acaso que as “rusgas” entre filosofia e linguística ou linguística e antropologia, por exemplo, existem e nos parece que não terminarão por tão cedo. É certo que os estudos de Saussure foram os pioneiros, inegavelmente, inaugurou uma linguística transgressora, capaz de olhar para o signo e perceber que significado e significante estão presentes na estrutura, e não adianta querer deixá-los lado a lado como se fosse uno, porque a relação existente é arbitrária e convencional.

AGRADECIMENTOS

Ao realizar uma pesquisa, são tantas pessoas que cruzam nosso caminho que citar nomes, às vezes, torna-se difícil, porque corremos o risco de não contemplar todos. Por outro lado, como não agradecer aos parceiros e parceiras que de forma direta ou indireta ajudaram a conquistar esse espaço, aqui, assumido?

Muito obrigada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas -BA pela coragem e ousadia em investir numa pesquisa que empodera o estudante da educação básica. Foi na Crítica Cultural que aprendi o valor de algo que fazia há tanto tempo com meus alunos, eternos cobaias, nos laboratórios que eram transformados a sala de aula para ressignificação do texto literário.

Meus primeiros companheiros(as) saíram da educação básica, mais especificamente alunos(as) do ensino médio, de escola pública estadual, onde por 27 anos trabalhei como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. E esse período foi suficiente para conhecer um pouquinho o chão da sala de aula de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, coletar dados e criar espaços para produção estudantil. Parceiros que inicialmente, resistiam às propostas por acharem “estranha”, “diferente”, mas nunca deixaram de apoiar e participar de oficinas de leituras. Atualmente, muitos já graduados, pós-graduados, alguns com mestrados e doutorados ou em doutoramento.

Outros parceiros da pesquisa são filhos e esposo, principalmente, meu esposo. Porque acredito que não é fácil conviver com uma pesquisadora na mesma casa. Além, do contato constante com os livros, às vezes, troca o lazer pelas viagens regulares para o local do curso. E de certa forma, há um abandono do lar em prol da pesquisa. A esses que abandonei por um período, sou grata por eles não terem me abandonado com os meus livros.

Não poderia deixar de registrar os agradecimentos ao coordenador do curso de Pós-graduação em Crítica Cultural, meu querido orientador do mestrado o Dr. Osmar Moreira Santos. Ele foi o primeiro professor doutor em literatura a acreditar no projeto e assumir a orientação, apresentando-me a Derrida, Foucault, Barthes e tantos outros que sustentam a proposta.

São muitos que passaram e continuam passando pelo meu caminho, ajustando aqui, corrigindo acolá, e, ser aprovada na seleção de doutorado numa universidade pública de referência como a UNEB, é algo indescritível. É como chegar ao topo de uma montanha com um livro de literatura desmontada nas mãos, com a respiração

ofegante: -Venci! Enfim, agradeço a todas as universidades pelas quais enviei proposta de comunicação ou palestra e recebi aprovação, pois com os abraços desses novos parceiros, além de socializar a pesquisa, aprendemos muito com as críticas, sugestões de leituras, ao mesmo tempo em que apresentamos um outro olhar para o ensino da literatura.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. A barreira e a dobra. In: AGAMBEN, Giorgio. **Estâncias: a palavra e o fantasma da cultura ocidental**. Tradução Selvino José Assmann. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. p. 240-250

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius Nacastro Honsesko. Chapecó/SC: Argos, 2009.

AMORIM, Elisabeth S.A. **Desmontagem da Literatura em Educação Básica: modos de criar, modos de combater e anular dispositivos de poder**. Novas Editoras Acadêmicas – Omni Scriptum GmbH & Co.KG: Saarbrücken/ Niemcy – Alemanha, 2016.

BARTHES, Roland. **Elementos da semiologia**. Tradução Izidoro Blikstein, 4 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

BARTHES, Roland. **Aula-** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Tradução Leyla Perrone _ Moisés. Pronunciada em 7 de janeiro de 1997. São Paulo: Cultrix, 2001.


BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nokolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Roumet, 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BENVENISTE, Emile. Saussure após meio século. In: BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística Geral**. Tradução Maria Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976. p 34-49.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Tradução Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FOUCAULT, Michel. O que é o autor? In: FOUCAULT, Michel. **O que é o autor?** Tradução Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Veja, 1992. p. 28-87.



FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SANTIAGO, Silviano. O narrador pós-moderno. In: SANTIAGO, Silviano. **Nas malhas das letras**: ensaios, Rio de Janeiro: Rocco, 2002, p. 38-52.

REVIVENDO AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA SOBRE ADOLESCÊNCIA E SEXUALIDADE: Foucault na perspectiva da orientação sexual

Aretuza Candeia de Melo ¹

Aristeia Candeia de Melo ²

Alana Candeia de Melo ³

RESUMO

Esse trabalho consiste de uma contribuição da literatura sobre adolescência e sexualidade, sob a visão de Michel Foucault na perspectiva da orientação sexual. Os trabalhos encontrados refletem sobre essa literatura, tanto a diversidade das definições possíveis para gênero e as tradições teóricas e metodológicas a ele associadas, quanto, correlatamente, a diversidade interna da própria área da Educação no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no âmbito brasileiro. As expressões de adolescência e sexualidade estão presentes no âmbito do cotidiano escolar na determinação de comportamentos diferenciados quanto à sexualidade e gênero, no entanto, os professores ainda se sentem constrangidos para trabalhar a temática. Sendo um tema que floresce e se manifesta cotidianamente, evitar falar, por parte da família e da escola, provoca maior fixação nos adolescentes de um modo geral. Os trabalhos já realizados na prática expressam que, apesar de considerarem de grande relevância a temática sobre sexualidade e orientação sexual, a maioria dos docentes no Brasil não se encontram preparados de conhecimentos, tanto teórico como prático, hábeis para motivarem a orientação sexual aos adolescentes no âmbito escolar. Conclui-se que projetos e programas de treinamento e capacitação sobre sexualidade na adolescência são essenciais aos professores, que trabalham com os PCN sobre orientação sexual.

Palavras chave: Adolescência. Sexualidade. PCN. Professores. Orientação.

1 INTRODUÇÃO

A adolescência, a sexualidade e a orientação sexual que se pleiteia não se resumem a um amontoado de noções de biologia, prescrições médicas de higiene ou informações anatômicas, muito menos regras de moralidade, com os ditames o que é certo ou errado. Busca-se um código moral e ético próprio e a busca de uma identidade bem sedimentada. São os mais importantes dilemas na área da educação que vêm à consciência durante a adolescência como uma maneira de preparação para a vida adulta.

¹ Doutora em Recursos Naturais pela UFCG - Campina Grande/PB. Professora do Departamento de Geografia do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I – Campina Grande/PB. tuzacm@gmail.com

² Mestre em Tecnologia da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa – Portugal. Professora do Departamento de Saúde do Centro Universitário de Patos – UNIFIP – Patos/PB. aristeiacandeia@gmail.com

³ Mestre em Geografia pela UFPE – Recife/PE. Professora aposentada do Departamento de Engenharia Florestal – UFCG/Campus VII – Patos/PB. Coordenadora Acadêmica e Pesquisadora Institucional do Centro Universitário de Patos – UNIFIP – Patos/PB. acmelopb@gmail.com

A adolescência e a sexualidade são da ordem do indivíduo, enquanto a orientação sexual é conjuntural, ou seja, o ensinamento vem de fora. A sexualidade diz respeito aos prazeres e às fantasias ocultas, aos excessos perigosos para o corpo e passam a ser considerada como a essência do ser humano individual e núcleo da identidade pessoal (TONELI, 2012, apud, MELO & MELO, 2015).

Para Melo e Melo (2015) a educação sexual tem sido objeto de intensos debates no interior de alguns movimentos sociais brasileiros, em especial o movimento feminista, nos últimos trinta anos. A partir da crítica aos modelos prescritivos e normalizadores, reforçados em ampla escala pelas práticas disciplinares da educação escolar, a sexualidade passa a ser considerada, por seus partidários e defensores, como tema estratégico para alcançar uma educação crítica, transformadora e não sexista.

O presente trabalho tem como objetivo relatar as contribuições da literatura sobre adolescência e sexualidade sob a visão de Foucault na perspectiva da orientação sexual, como um dos temas transversais (PCN), deve perpassar toda a concepção e estruturação da escola como um processo de longa luta de educadores, entre percalços e conquistas para ver este tema presente nas abordagens curriculares formais e institucionais do ensino nas escolas brasileira.

2 METODOLOGIA

Quanto ao cunho metodológico é importante registrar que os temas transversais, não tem como proposta inicial transformarem em disciplinas e sim colaborar para que estas tenham um desempenho mais voltado para a formação integral do homem. A transversalidade do tema da sexualidade está principalmente na característica da complexidade e da abrangência do tema.

Os referidos parâmetros segundo Nunes (2000, p.65), que justifica a transversalidade do que chamam “Orientação Sexual”, pelas ligações transpertinentes dos temas da sexualidade humana com diversas áreas do conhecimento e, por consequência com a prática educativa. Quanto à forma de trabalho, o texto dos PCN que trata da questão da transversalidade da sexualidade indica que esta abordagem pedagógica deve acontecer de forma sistemática, simples e direta, no sentido de orientar processualmente a aprendizagem e o desenvolvimento humano nos aspectos psicofísicos, sociocultural, políticos e econômico.

Com efeito, os parâmetros destacam duas formas gerais de organização dos trabalhos pedagógicos neste campo: “o trabalho de Orientação Sexual deverá, portanto, se dá de duas formas: dentro da programação, por meio de conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo e extra-programação sempre

surgirem questões relacionadas ao tema” (BRASIL/MEC, 1997, p.129).

A orientação organizacional proposta no documento dos PCN é que a partir da Quinta Série do Ensino Fundamental no currículo, a sugestão é de que haja uma aula semanal com um professor disponível para este trabalho (BRASIL/MEC, 1997). Há também a sugestão de que a partir daí os alunos participem da elaboração de um programa para este trabalho através de sugestões de temas e abordagens, num entendimento coletivo para este processo e iniciativa institucional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Adolescência e Sexualidade

A adolescência é um período privilegiado da existência humana, no qual as mudanças orgânicas, cognitivas, sociais e afetivas interferem largamente em seus relacionamentos interpessoais quer de ordem familiar, escolar e social entre outras tantas dimensões possíveis onde possa haver relacionamento e diálogo. É um período privilegiado porque é um momento único entre as vivências do ser humano, quando o adolescente descobre a vida dentro e fora de si, descobre o mundo que tem para conquistar (Fig. 1).

Figura1: Imagem ilustrativa da descoberta da vida dentro e fora de si



Fonte: Prado, 2019.

Descobre, também, tanto as agruras e dificuldades de um relacionamento afetivo mais profundo quanto às delícias de ser amado e querido por outra pessoa. Vive a busca por seu espaço na teia social ao mesmo tempo em que desejaria voltar a sua tenra infância. A adolescência termina quando os indivíduos assumem o papel de adultos. Entretanto, esse papel depende da classe social e do tipo de cultura onde ele vive. Aberastury citado por Sousa (1991, p. 206), diz que os adolescentes passam por três descobertas importantes:

1. Primeiro, eles se conscientizam de que perderam seu corpo infantil; até esse momento foram simplesmente espectadores das mudanças orgânicas que se processam em seu

corpo. Pouco ou nada puderam interferir nos processos biológicos.

2. Segundo, tem de renunciar à sua identidade infantil e aceitar as novas responsabilidades e cobranças sociais apropriadas a essa nova etapa da vida: escolha de uma profissão, vida sexual, procriação.

3. Terceiro, a perda dos pais da infância. Notaram que os pais são seres humanos comuns com virtudes e defeitos e que, por sua vez, também estão perplexos com o crescimento dos filhos e, portanto, constatando o seu próprio envelhecimento.

Os jovens desejam a liberdade. Entretanto, inconscientemente desejam que seja controlada, para se sentirem amados. Isto é, desejam a liberdade, mas sentem a necessidade inconsciente de autoridade. Lutam entre a dependência e a independência. Querem ser donos de si, porém são inseguros. Com tudo isso, os jovens são emocionalmente instáveis, angustiados, buscam refúgio e proteção. São altamente vulneráveis ao meio ambiente, podendo se envolver com amigos, muitas vezes indesejados, mas que os compreendem, correndo o risco de se envolverem em situações conflitantes e perigosas, como gravidez precoce, DST, drogas e outros tantos males.

Devido a estas mudanças bruscas, que trazem em si um caráter vital de desenvolvimento, de amadurecimento e de aumento das responsabilidades, pode-se caracterizar a adolescência como uma situação, como um período de crise. Há também, uma transformação na convivência social. O adolescente passa a se relacionar com as turmas, inicialmente só de meninos e meninas, e ao exercitar sua possibilidade de relacionamento com os outros, como em todas as outras esferas da vida do adolescente, enfrentar essa situação nova, desperta medos e receios, ao mesmo tempo em que ocasiona o desejo de conhecer, de buscar o novo e de conseguir se relacionar com os demais. O medo e o desejo causados pelas mudanças impostas e obtidas são uma constante na vida de um adolescente.

O adolescente passa pela busca de identidade, adotando diferentes posturas que confundem o adulto menos avisado. Busca um autoconhecimento. Gostam de grupos de amigos, que poderão exercer grande influência sobre ele. Procura igualar-se para conseguir estima e segurança, assumindo os modismos e atitudes grupais. Fora do grupo, geralmente se isola ou se recolhe, para elaborar fantasias, escrever e reajustasse emocionalmente. Com toda instabilidade que o acompanha, o jovem tem um humor flutuante. Com as mudanças corporais há um despertar erótico que o levará a vivências masturbatórias, paixões e experiências as mais diversas.

Acompanhando e participando deste mesmo processo, a sexualidade do adolescente também sofre intensas mudanças: pode-se dizer que a adolescência é um momento de redescoberta da sexualidade. Redescoberta, porque a sexualidade é constituída ao longo da vida da história pessoal de cada indivíduo desde sua infância, na teia de relações interpessoais que se estabelecem entre os indivíduos e o ambiente no qual vivem, sendo permeado por ideologias e visões de mundos diferenciados.

A questão sexual se coloca como ponto fundamental, para o adolescente, pois é nesta fase que ocorre a exploração de novas sensações corporais e a afirmação de escolha sexual gerando crise. Daí a importância de se trabalhar o sexo e a sexualidade nesse momento de crise pelo qual passa o jovem. Logo, ter um pai ou uma mãe que abra um espaço para o adolescente conversar sobre o que ele pensa e sente nesse campo, dando-lhe possibilidade de perceber nos pais pessoas que possam ouvi-los, e às vezes ajudá-lo, tornar-se imprescindível. Esta orientação, de forma responsável, será com certeza a melhor pedagogia.

Se o sexo é tão pouco conhecido e compreendido, a sexualidade também é uma questão complexa. Normalmente costuma-se, inclusive, usar ambos os termos sinonimamente, quando se trata de duas realidades diferentes. A educação sexual é um processo intrinsecamente vinculado ao aprendizado da vida. A dimensão da sexualidade humana extrapola a reprodução e abrange o ser de forma integral: corpo e espírito, razão e emoção.

Para cada idade há diferentes formas de manifestação sexual; todas igualmente importantes, perfazendo uma evolução gradual, o crescimento psicossocial. Neste sentido é importante o conhecimento dos adolescentes a respeito de sua própria sexualidade. O desejo sexual surge na adolescência que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define como grupo etário a faixa compreendida entre os 10 aos 19 anos de idade. Satisfazer desejos, suprir faltas, aliviar tensões, nos causam prazer, é a sexualidade. O desejo sexual surge na adolescência quando as glândulas passam a produzir hormônios sexuais.

O instinto sexual é algo que, desde os insetos ao ser humano, aparece de uma maneira extremamente forte, levando a certos comportamentos e gastando energias que só se justificam biologicamente porque tornam possível algo fundamental à vida: a propagação da espécie. Normalmente, o objetivo é que o macho e a fêmea, ou seja, ambos os progenitores ajudem na criação dos filhos, que é tanto mais complexa, demorada, e exigente de cuidados quanto mais evoluída é a espécie.

A sexualidade vem sendo considerada de diferentes formas, ao longo da história da humanidade. Embora nos pareça inusitado, houve um tempo em que fazer sexo e falar sobre tal assunto não requeriam muitas restrições. A esse respeito Ussel (1980) comenta que o comportamento sexual durante o século XV e XVI, refletia as atitudes e um modo de vida que poderia-se denominar de pró-sexuais. Nessa época, por exemplo, era admitido que as pessoas satisfizessem as suas necessidades sexuais para não pôr a saúde em risco.

Em virtude disso, eram permitidas as trocas de carícias e, para acalmar as crianças, os pais masturbavam-nas. Em algumas camadas sociais as relações extraconjugais eram liberadas; a família e os serviçais dormiam nus e no mesmo quarto. Nesse contexto, os jovens, por poderem ver, sentir, e aprender com os adultos o que quisessem sobre os assuntos de natureza sexual, não necessitavam ser esclarecidos.

No entanto, com a ascensão da burguesia no século XVII, a quantidade e a qualidade das relações sociais foram transformadas, impingindo fortes modificações, entre outras, as que se referem à sexualidade. Essa passa a ser idealizada visando à união entre os sexos, ao amor, ao matrimônio e à procriação, sendo interditas quaisquer outras formas de manifestações sexuais que se afastem desses objetivos.

Frequentemente o instinto sexual é apenas sentido como uma necessidade básica de satisfazer um impulso fisiológico, ou seja, do nosso corpo. Este impulso pode ser satisfeito, por exemplo, através da masturbação ou através de um(a) parceiro(a) casual ou pago(a) para o efeito. Mas na maioria das vezes esse “sexo pelo sexo” não é de modo algum totalmente satisfatório em termos psicológicos e afetivos, ou seja, dos sentimentos. Isso acontece porque, os seres humanos, para realizarem ou viverem completamente a sexualidade (Fig. 2), existe sempre a necessidade de criar laços ou relações afetivas e de cumplicidade com a pessoa que escolhe como companheiro(a).

Figura 2: Imagem ilustrativa da sexualidade na adolescência



Fonte: CSAE, 2019.

- 1) a satisfação de um instinto básico, tal como existe em outros animais, e, sobretudo;
- 2) a criação de laços fortes entre duas pessoas que buscam o prazer mútuo e uma vida em comum.

O tema sexualidade que poderia parecer irrelevante do ponto de vista público, é uma questão absorvente, mas essencialmente privado. Poderia ser também considerada um fator permanente, pois se trata de um componente biológico e como tal necessário a continuidade das espécies. Mas, na verdade o sexo atualmente aparece continuamente no domínio público e, além disso, fala a linguagem da revolução. O que se diz é que durante as últimas décadas ocorreu uma revolução sexual e as lideranças revolucionárias têm conduzido muitos pensadores à reflexão sobre sexualidade, para os quais ela representa um reino potencial de liberdade, não maculado pelos limites da civilização atual.

Teich e Porter (1998), que contribuíram para a antologia, também investigou a formação do conhecimento sexual, inquirindo de que modo à consciência, a experiência e o saber em geral se transformaram no que recebeu a pecha de ciência sexual, através do Livro “Conhecimento Sexual, Ciência Sexual”, editado em 1998 (Fig. 3).

Figura 3: Livro Conhecimento Sexual, Ciência Sexual



Fonte: Teich; Porter 1998.

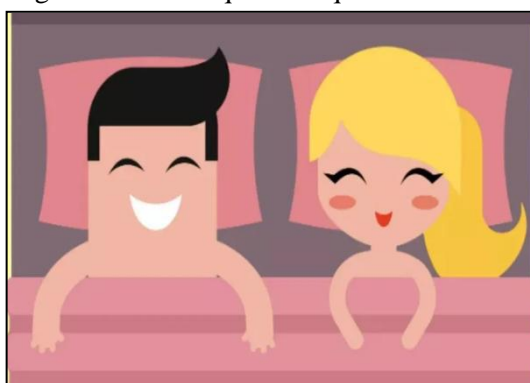
... O sexo correto e aprovado pelos manuais nos primórdios da era moderna era o coito entre homens e mulheres unidos pelo matrimônio, o sexo que culminasse na produção de bebês (...). As atividades sexuais eram aprovadas ou rejeitadas precisamente na medida em que estavam ligadas à produção de uma descendência legítima. Desnecessário dizer, portanto, que o coito entre pessoas do mesmo sexo era francamente desaprovado (TEICH; PORTER, 1998, p. 178).

Chauí (1991, p. 171), assim escreve sobre a sexologia:

A sexologia é uma instituição curiosa porque é uma espécie de combinação do erotismo como arte ou técnica do amor e da ciência como conhecimento teórico sobre sexo, sua atuação mesclando pedagogia e terapia, procurando substituir coerção pela informação correta.

Essas questões têm sido tratadas desde o início do século XX como a aspiração dos pesquisadores da área do sexo, destes um dos mais destacados é o fundador da pesquisa qualitativa americana, Roberto Latou Dickinson, que pensou, em moldes positivistas clássicos, e que todo conhecimento deveria tornar-se científico e que tudo que é sexual deve ser medido (TEICH; PORTER, 1998, p.16) – (Fig. 4).

Figura 4: Imagem ilustrativa que tudo que é sexual deve ser medido



Fonte: Dutra, 2016.

A combinação de investigação científica e atividade sexual essencialmente masculina, tem-se imposto desde a década de 1980. Ela reforçou todo o tipo de campanhas sexuais anteriores no século XX, em especial os *lobbies* pela educação sexual e pela liberdade de informações a respeito de doenças venéreas e contracepção, lutas pelos direitos sexuais (contracepção) e pela livre expressão sexual. E moldou as narrativas e os pressupostos das histórias aceitas do pensamento sexual.

Para Louro (1999, p. 80) *tudo que o homem aprende sobre a história da sexualidade diz que a organização social da sexualidade nunca é fixa ou estável*. Ela é modelada sobre circunstâncias históricas complexas. Na medida em que se entra no período conhecido como pós-modernidade, é provável que vejamos uma nova e radical mudança nos modos como nos relacionamos com nossos corpos e suas necessidades sexuais. O desafio será compreender, de uma forma mais efetiva do que no período da modernidade, os processos que estão em ação nesse campo. Chauí (1991, p.171), assim escreve:

A questão da sexualidade passa a ter maior importância hoje entre todos os educadores. Pois na medida em que as estruturas de toda sociedade se veem marcadas com o apelo a uma sexualidade consumista e hedonista, isto é,

marcadas pela busca individual de uma forma de prazer, esta característica aparece em qualquer dimensão que realmente se propõe a educar, ou apresentar criticamente toda a cultura humana. E neste nível é importante observar que toda educação, sistemática ou não, envolve sexualidade.

Para Costa (1989), passaram a ser tida como ilícitas a sexualidade fora do casamento (amor livre, coito pré-conjugal ou extraconjugal), a sexualidade sem amor (prostituição, masturbação), ou a sexualidade sem procriação (homossexualidade, sexualidade infantil e sexualidade no climatério).

Na avaliação de Ussel (1980), os indivíduos foram levados a renegar suas sensações sexuais, recalculá-las ou considerá-las como inexistentes. Por conseguinte, o interesse concedido à sexualidade foi gradativamente sendo associado ao misterioso, ao repugnante, ao indecente, o que veio tornar problemática a questão do esclarecimento sexual. Esse modo de conceber a sexualidade foi fortalecido no mundo ocidental, interferindo, decisivamente, no esclarecimento sexual dos alunos, sobretudo em virtude dos conhecimentos propagados pela medicina a respeito da sexualidade.

Conforme Costa (1989), as “verdades” produzidas pela medicina sobre a sexualidade viabilizaram uma série de políticas higienistas com intuítos disciplinares e normalizadores, cujo ponto central era a repressão da sexualidade, uma vez que, ao regular o sexo, realizava-se o controle da população.

Os conhecimentos produzidos pelo naturalismo biológico do século XIX resultaram em um conjunto de normas de conduta que podem ser denominadas higienistas. A política higienista manifestada na forma de educação higiênica ou sanitária trouxe como (...) resultado a fusão entre a aquisição da saúde individual, a aquisição de status social e manipulação político-econômica dos indivíduos (...). No campo da sexualidade a higiene deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiães de proles sãs e raças puras (COSTA, 1989, p. 14).

Segundo Werebe (1998), as advertências médicas, em relação às consequências nocivas da masturbação sobre o corpo e o psiquismo, incutiram nos educadores o medo, levando-os a instituir uma prática pedagógica repressiva. Na cruzada anti masturbatória, realizada na escola, os professores procuravam evitar, sob todas as formas, o despertar da curiosidade dos alunos, sem que eles fossem informados sobre as razões do controle severo a que eram submetidos.

No entanto, desenvolvia-se o medo e a repulsa nos educandos em relação à sexualidade. Nesse contexto, como afirma Pinto (1999), a escola apresenta-se como o espaço da não sexualidade. Nela passou a vigorar, explícita ou implicitamente, a interdição a qualquer manifestação da sexualidade juvenil, como também, dela surgiu recomendações tendentes ao adiamento do seu exercício.

As ideias de Rousseau (1992) foram fundamentais para fortalecer, no campo educacional, a adoção de medidas repressivas com relação à sexualidade. Esse pensador do século XVIII, cuja obra inspirou reformas e políticas educacionais, pressupunha a crença na bondade do homem, atribuindo à sociedade a responsabilidade pela origem do mal. Sendo assim, quando o desenvolvimento humano adequado é estimulado, a bondade natural do indivíduo pode ser protegida da influência corruptora da sociedade.

Na obra *Emílio ou da Educação*, um romance pedagógico de profunda repercussão social de Rousseau (1992), apresenta-se como um ferrenho adversário do esclarecimento sexual. Para ele, o sexo se associa à dor, ao sofrimento, às perversões e ao enfraquecimento. Por essa razão, os interesses da criança por essa questão devem ser atrasados pela educação. A esse respeito anuncia:

... Se a idade em que o homem adquire a consciência de seu sexo difere tanto por efeito da educação quanto pela ação da natureza, segue-se que é possível acelerar ou retardar essa idade segundo a maneira de criar as crianças; e se o corpo ganha ou perde consistência na medida em que atrasa ou acelera tal progresso, segue-se também que quanto mais a retardarem mais o jovem adquirirá vigor e força (ROUSSEAU, 1992, p. 240).

Os objetivos da educação comportam dois aspectos: (1) o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e o (2) seu afastamento dos males sociais. O mestre deve educar o aluno baseado nas suas motivações naturais, uma vez que, ao tornarmos-nos conscientes das nossas próprias sensações, estamos inclinados a procurar ou a evitar os objetos que as produzem. Para tanto, era necessário retardar o crescimento intelectual demandando à criança demonstrar seus próprios interesses sobre um assunto e fazer suas próprias perguntas, que, por princípio, não seriam maléficas, haja vista sua bondade natural, segundo Rousseau (1992).

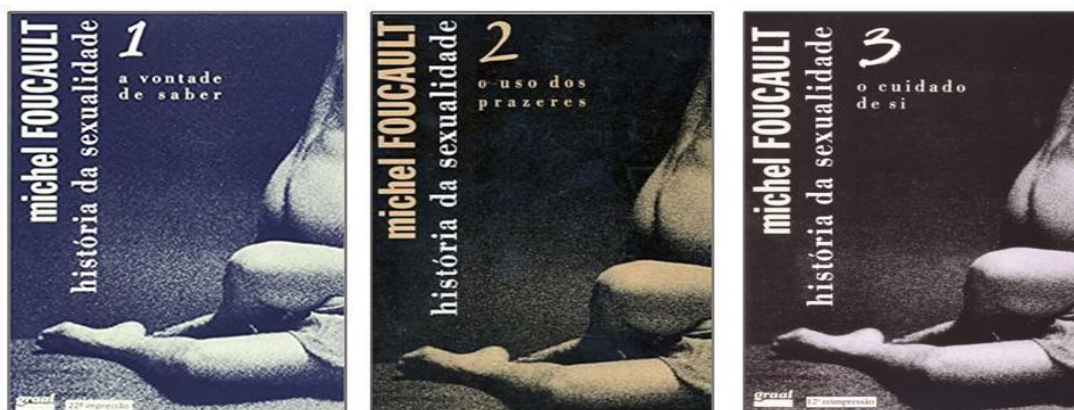
3.2 A Sexualidade Sob a Visão de Foucault

O estudo sobre a história da sexualidade, realizada por Michel Foucault (1926-1984), tem sido central para as recentes discussões sobre o corpo e a sexualidade entre historiadores e cientistas sociais. Considere essa citação: Não se deve concebê-la como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta por em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria pouco a pouco desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico (p. 27).

O mesmo escreveu a *História da Sexualidade* em três volumes: 1) *A Vontade de Saber* (sobre o qual iremos os deter); 2) *O Uso dos Prazeres*;

3) Cuidado de Si, não tendo concluído esse último em virtude de sua morte, ocorrida em 1984 (Fig. 5).

Figura 5: Livros História da Sexualidade: 1. A Vontade de Saber; 2. O Uso dos Prazeres; 3. Cuidado de Si



Fonte: Michel Foucault, s/d.

Ao longo dessas obras, o autor verificou que a sociedade capitalista não levou ao silenciamento do sexo. Ao contrário, promoveu uma proliferação de discursos, uma espécie de erotismo discursivo generalizado⁴. No entender de Foucault (1993), a partir do século XVI, a colocação do sexo em discurso:

... Em vez de sofrer um processo de restrição, foi, ao contrário, submetida a um mecanismo de crescente incitação; que as técnicas de poder exercidas sobre o sexo não obedeceram a um princípio de seleção rigorosa, mas, ao contrário, de disseminação e implantação das sexualidades polimorfas e que a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em constituir uma ciência da sexualidade (FOUCAULT, 1993, p. 17-18).

Nesse sentido, Foucault (1993) supunha a existência de uma crescente tagarelice sexual. Na sua interpretação, a partir dos séculos XVI e XVII, surge, na sociedade ocidental, uma multiplicidade de discursos sobre o sexo que, ao esquadrihá-lo, defini-lo, acabou por ocultá-lo. O sexo foi colocado em discurso, obrigado a ser confessado. Desse modo, manifestaram-se através de algumas instituições como a Igreja, o Estado, a Família, o Consultório médico e a Escola, constituindo-se em uma estratégia de controle dos indivíduos e das populações. Convém salientar que tal proposição não implica que Foucault negue ou desconsidere a repressão da sexualidade.

Na sua perspectiva, a interdição não deve ser o aspecto principal da problemática quando falamos da história do sexo, a partir da Idade Média. Desse modo, com a ascensão da burguesia, os elementos negativos ligados ao sexo (proibição, repressão, indecência, censura e

⁴ Expressão utilizada por Foucault (1993, p. 34), para referir-se à intensa proliferação de discursos em torno do sexo e das suas formas de expressão.

outros), ao contrário do que vimos, não buscavam proibir ou reduzir a prática sexual, mas o controle do indivíduo e da população. O sexo passou a ser regulado, não pela proibição, mas, através de discursos úteis e públicos. Nesses termos:

... O sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público (...). Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores (FOUCAULT, 1993, p. 30-31).

Assim, a explosão discursiva sobre o sexo foi acompanhada de uma vigilância sobre como, quando e onde se podia falar dele. Em virtude disso, foram instituídas regiões de silêncio, de discrição, de hipocrisia, que atingiram as relações sociais de um modo geral, em especial, as relações entre pais e filhos, educadores e alunos. “Há dezenas de anos, nós só falamos de sexo fazendo pose...” (FOUCAULT, 1993, p. 12). Uma ilustração desse estado de coisas revela-se nessa análise sobre a experiência burguesa da sexualidade:

As manobras defensivas das classes médias do século XIX lhes valeram, rapidamente, uma reputação nada invejável de hipocrisia, que, de resto, elas detêm até hoje. Não resta dúvida de que o século burguês estava repleto de professores da negação que instruíam seus contemporâneos na arte da reticência, da evasiva e do silêncio diante dos fatos da vida. Essas estratégias deixaram impressas suas marcas no gosto artístico geralmente aceito, na educação das crianças, nos sermões dos moralistas e, sobretudo, na cautela com que se tratava a sexualidade. À sua maneira oblíqua, a hipocrisia também era uma educadora dos sentidos, instruindo como disfarçar sentimentos e convicções de forma a torná-los aceitáveis pela sociedade (FOUCAULT, 1980, p. 290).

Conforme Foucault (1993), uma das razões que incitaram a regulação do sexo foi a demografia. Com o aparecimento da população enquanto um problema econômico e político foram necessários analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis e assim por diante. Pela primeira vez, a fortuna e o futuro da sociedade eram ligados à maneira como cada pessoa usava o seu sexo. Nesse sentido, o aumento dos discursos sobre o sexo pode ter tido como propósito produzir uma sexualidade economicamente útil. *Através da economia política da população forma-se toda uma teia de observações sobre o sexo. Surge a análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico* (FOUCAULT, 1993, p. 29).

Devido aos problemas oriundos da demografia, o sexo passou, também, a despertar a atenção de psiquiatras e pedagogos. Na psiquiatria, é estabelecida a etiologia das doenças mentais, um conjunto de perversões sexuais, uma verdadeira organização terapêutica em torno do sexo. Na pedagogia, o interesse volta-se para a

elaboração de um discurso específico acerca do sexo das crianças.

... Os pedagogos fazem projetos e submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reformas e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e do seu sexo (FOUCAULT, 1993, p. 30-31).

Como o propósito da produção discursiva, gerada pelas instituições, não era reduzir ou proibir as práticas sexuais, mas, produzi-las, fazia-se necessário que as agências de poder detivessem a apropriação do saber sexual. Foucault (1993) propõe a existência de duas formas básicas de apropriação do saber no ocidente: a *scientia sexualis* e a *ars* erótica.

Na cultura ocidental, ao contrário, predomina a *scientia sexualis*, onde a confissão é central na produção de saberes sobre o sexo. Os ocidentais são levados a confessar tudo, a expor os seus prazeres. A confissão, nesse caso, extrapola o domínio religioso estabelecendo uma relação de poder onde aquele que confessa se expõe, produz um discurso sobre si, enquanto aquele que ouve, interpreta o discurso, redime, condena, domina.

A *ars* erótica é própria de algumas civilizações como a China, o Japão, a Índia, Roma e as nações árabes mulçumanas, que buscavam, no saber sobre o prazer, formas de ampliá-lo. Na *ars* erótica, a verdade é extraída do próprio prazer, que não se delimita dentro dos contornos do permitido e do proibido. Em muitas culturas, ela se confunde com o sagrado.

Dessa forma constitui-se um saber que deve permanecer secreto, não em função de uma suspeita de infâmia que marque seu objeto, porém pela necessidade de mantê-lo na maior discrição, pois segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude ao ser divulgado (FOUCAULT, 1993, p. 56).

A partir dos séculos XVI e XVII, se engendrou um projeto de iluminação de todos os aspectos do sexo. No século XIX, o referido projeto associa-se a um projeto científico – protagonizado pelo discurso médico - comprometido com o evolucionismo e com os racismos oficiais. Com o aparato científico da medicina, o discurso sobre o sexo ganhou maior legitimidade. Valendo-se de uma suposta neutralidade científica, o saber médico produziu verdades sobre o sexo. Os procedimentos da confissão e o discurso médico científico foram duas interferências na produção da *scientia sexualis* – a verdade sobre o sexo. Foucault (1993, p. 66) relata que:

... Em ruptura com as tradições da *ars* erótica, nossa sociedade constituiu uma *scientia sexualis*. Mais precisamente, atribuiu-se a tarefa de produzir discursos verdadeiros sobre o sexo, e isto tentando ajustar, não sem dificuldade, o antigo procedimento da confissão às regras do discurso científico.

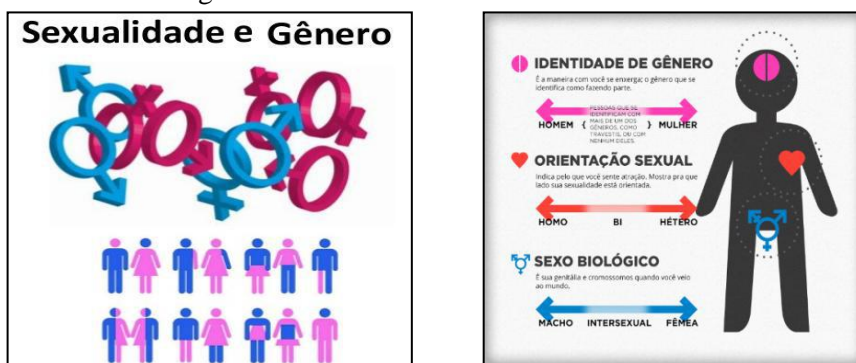
Para Foucault (1993), as estratégias utilizadas

para extorquir a verdade sexual, de maneira científica, são as seguintes:

1. Através de uma codificação clínica do fazer falar: a confissão é, assim, escrita no campo das observações científicas;
2. Através do postulado da causalidade geral e difusa: qualquer desvio possui consequências mortais, o sexo representa perigos ilimitados;
3. Através do princípio de uma latência intrínseca à sexualidade: o sexo é clandestino, sua essência é obscura. A coerção da confissão é articulada à prática científica;
4. Através do método da interpretação: a verdade era produzida através dos discursos interpretativos da confissão;
5. Através da medicalização dos efeitos da confissão: a confissão transporta o sexo do domínio da culpa e do pecado para o normal e o patológico. Os médicos são, por excelência, os intérpretes da verdade sobre o sexo.

Nessas estratégias, utilizadas para a obtenção da verdade sexual, revelam-se mecanismos de controle e dominação. Nesse sentido, a história da sexualidade constitui-se a partir de uma história dos discursos, que modelam as formas como pensamos e conhecemos o corpo. Barbosa (1998), no artigo Sexualidade e Gênero na Medicina, ajuda-nos a compreender a questão do saber/poder, mostrando alguns depoimentos de mulheres a respeito dos seus próprios corpos (Fig. 6).

Figura 6: Sexualidade e Gênero na Medicina



Fonte: Lucena, 2018.

Nesses relatos, emergem uma representação do corpo feminino como doentio, escuro, úmido, susceptível às mais diversas doenças. Segundo a autora, essa representação do corpo feminino, presente no imaginário social das próprias mulheres, é decorrente da produção de um saber médico, existente na década de 1930, em que o corpo feminino é associado à doença. Nessa época, os textos médicos evidenciam muito essa representação da mulher como um corpo patológico e contaminado, regido por

líquidos e secreções estranhas. Conforme os PCN (1997, p. 20), quando se fala sobre Orientação Sexual, o objetivo desse tema fica bem objetivo no parágrafo:

A finalidade do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vinculasse ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades.

A questão do saber/poder revela-se, no âmbito educacional, naquilo que Louro (1997) denomina de escolarização dos corpos e das mentes. Para essa autora, a escola serve-se de símbolos e de códigos, através dos quais são imputados ao aluno o que ele pode (ou não pode) fazer. Nesse sentido, *o modo de sentar e andar, as formas de colocar os cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passara pelos bancos escolares* (LOURO, 1997, p. 61).

Assim, percebe-se a força do conteúdo inerente aos discursos sobre o sexo de que nos fala Foucault. Na sua concepção, o dispositivo da sexualidade está intimamente vinculado aos sistemas de poder que regulam a sexualidade através de leis, regras e costumes. Na perspectiva foucaultiana, todavia, o poder não deve ser visto, como uma força negativa, meramente opressora, mas, como uma força positiva preocupada com a administração e o cultivo da vida.

O poder é forte porque produz efeitos positivos no nível do desejo e do saber. Ele não impede o saber, mas, o produz, isto é, ele é criativo. O poder provém de vários pontos e constitui-se nas permanentes relações que se dão entre as pessoas. Assim, toda relação entre elas, como, por exemplo, a que envolve o professor e o aluno é uma relação de força, portanto uma relação de poder.

Nessa perspectiva, Louro (1999) argumenta que, como em outras instâncias sociais, na escola pratica-se uma pedagogia da sexualidade, na medida em que essa instituição captura sentidos que circulam na cultura, resignificando-os, bem como, impondo outros através de suas intrincadas redes de poder. O saber que se transmite na escola não é neutro, segundo Moreno (1999, p. 80):

A escola é uma caricatura da sociedade. Por ela passam como não passam por nenhum outro lugar, limitadas por diminutivos, todas as ideias que uma sociedade quer transmitir para conservar, tudo aquilo em que se acredita ou quer que se acredite.

Na escola é aprendida uma linguagem social que define o que deve ser falado, silenciado, mostrado, escondido. Nesses arranjos,

identidades sexuais e de gênero, convicções ideológicas pessoais e idiossincráticas interferem decisivamente. Por essa razão, encontramos na escola as marcas que confirmam e produzem diferenças, pois, *currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação constituem-se em espaços de construção das diferenças de gênero, de sexualidade, de etnia, de classe* (LOURO, 1999, p. 88).

Na prática pedagógica se exercita o poder, modelando-se corpos e mentes, instituindo-se verdades. Em virtude disso, é necessário não perdermos de vista que formas de agir, de falar, da transmissão dos conteúdos e outros, são essenciais para a produção de um saber sobre a sexualidade. Nesse sentido, é importante questionar uma postura de ensino sobre a sexualidade, apenas, científica, pois corremos o risco, se assim o fizermos, de homogeneizarmos o saber sobre o sexual e liquidarmos as diferenças individuais.

De acordo com Melo e Melo (2015, p.4),

Se a educação para a vida familiar vai ser dada de tal modo que correspondam as necessidades da maioria da população jovem, parece que as escolas vão ter que participarem deste processo. Rapazes e moças adolescentes necessitam e desejam explicações para suas dúvidas a respeito da reprodução humana e outras questões afins, e os professores precisam se preparar da melhor forma possível para preencher esta necessidade. É no ambiente escolar que os adolescentes devem encontrar a fundamentação para estarem informados, além do espaço para discussão dos aspectos psicológicos inerentes.

Apoio e compreensão (não demagogia) dos professores e funcionários, espaço para uma vida saudável não apenas em termos de sua sexualidade, visto que de fato, a escola apresenta-se potencialmente, como local privilegiado para trabalhos preventivos, porém, ela somente estará educando em saúde e cidadania, se levar em consideração a realidade do indivíduo, desenvolvendo suas percepções e sensações, orientando-o para comprar e analisar sua realidade refletir sobre ela e a orientação sexual na escola.

A orientação sexual na escola é um termo usado para descrever um indivíduo que possui atributos sexuais, psicológicos, emocional, sentimentos e de atração para outra pessoa. A sexualidade é considerada ser uma característica essencial e natural de todas as pessoas que começa a se desenvolver na primeira infância e continua ao longo do curso tempo de vida. Embora a literatura esteja dividida nos mecanismos exatos para o desenvolvimento de orientação, pesquisas sugerem que é determinado por inúmeros fatores, incluindo hormonais, genéticas e influências ambientais. É importante ressaltar que a pesquisa sugere que pais pobres, abuso sexual, e outros eventos adversos da vida não influenciam na orientação sexual na escola.

Então, vem à pergunta: Por que a Orientação sexual na escola? 1. Porque ela não pode fugir de sua responsabilidade; 2. Devido à falta de informações dadas pelos pais; 3. Para superar medos e preconceitos; 4. Para o bem estar

sexual, dos jovens e adolescentes; 5. Para ajudar na formação de identidade; 6. Para abrir canais de comunicação; 7. Porque ajuda a repensar valores.

Para Altmann (2003), é necessário considerar a orientação sexual pela justificativa e como se sustenta nos tempos atuais a inserção dessa temática na escola, portando a sexualidade-adolescente, *equacionada como um problema social, diante do qual a escola é convocada a intervir, imprime diretrizes no desenvolvimento do trabalho* (p. 284).

A atual inclusão da orientação sexual na escola é justificada pelo crescimento do número de casos de “gravidez indesejada” entre adolescentes e pela disseminação de casos de contaminação pelo HIV... Dessa forma, a ampla inserção desse tema na escola parece estar ligada, por um lado, a uma dimensão epidêmica e, por outro, a mudanças nas expectativas de comportamento sexual associadas ao aparecimento da figura da “gravidez precoce”. A sexualidade adolescente desponta como um importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo, sendo a escola um espaço privilegiado de intervenção sobre a conduta sexual dos/as estudantes (ALTMANN, 2003, p. 284).

Por mais paradoxal que possa parecer, o que tem mais preocupado os educadores de que lidam com a sexualidade humana é exatamente o fato de a Orientação Sexual ter se tornado obrigatório nas escolas. Há uma preocupação básica: não há no Brasil qualidade suficiente de educadores preparados para dar conta desta missão. Serão necessários anos para que possam preparados adequadamente. Diante dessas prerrogativas impostas pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – (Fig. 7).

Figura 7: Livro LDB – Lei Federal 9.394/1996



Fonte: Brasil/LDB - Lei 9.394/1996.



Fonte: Brasil/PCN, 1997.

Segundo Altmann (2003, p. 283):

Atualmente, a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção sobre a sexualidade adolescente que, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social. Mais do que um problema moral, ela é vista como um problema de saúde pública e a escola despontam como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. A intenção de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da orientação sexual contidas na Lei de Diretrizes de Bases da Educação

Nacional - Lei 9.394/1996, referente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) na forma de tema transversal.

Ainda com base em Altmann (2001, p.576):

Criados em 1996 pelo governo federal, os PCN têm por objetivo estabelecer uma referência curricular nacional. No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social-ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

A educação sexual é o fornecimento de informações sobre desenvolvimento corporal, sexo, sexualidade, e relacionamentos, juntamente com o desenvolvimento de habilidades para ajudar os adolescentes a se comunicarem sobre e tomar decisões informadas sobre sexo e sua saúde sexual, portanto a importância da Orientação Sexual nas Escolas. Para Lionço e Diniz (2008) apud Vieira e Matsukura (2017, p. 465) afirmaram que:

A desconsideração dos aspectos sociais e subjetivos da sexualidade e que envolvem a relação sexual podem interferir na adoção, por parte dos adolescentes e jovens, de comportamentos responsivos e preventivos. Em conformidade com o que afirmam esses autores, Zimbres e Palma (2009) realizaram um estudo com professores e adolescentes de duas escolas, cujo objetivo era investigar a concepção de ambos acerca da educação sexual realizada nas escolas, tendo como foco principal o tema da gravidez na adolescência. Verificou-se que na percepção dos adolescentes, para a prevenção de gravidez na adolescência, faz-se necessário que as abordagens de educação sexual ocorram para além das questões biológicas, anatômicas e preventivas, mas que incluam também os aspectos subjetivos e emocionais da sexualidade.

O ambiente social desempenha um papel profundo na maneira como a orientação sexual nas escolas devem ser entendida ou estruturada, e essa construção social influencia a maneira como o adolescente se comporta é expresso (FOCAULT, 1980). A educação sexual deve ocorrer ao longo das séries do aluno, com informações apropriadas para os alunos em desenvolvimento e formação cultural. Isto deve incluir informações sobre a puberdade e reprodução, abstinência, contracepção e preservativos, relacionamentos, violência sexual prevenção, imagem corporal, identidade de gênero e orientação sexual. Deve ser ensinado por professores treinados e capacitados com habilidades e competências na área de Orientação Sexual, com base nos PCN.

A educação sexual deve ser informada por evidências que funciona como a melhor forma de se prevenir a gravidez indesejada e sexualmente infecções transmitidas, como HPV e a AIDS, mas também deve respeitar o direito dos adolescentes de completar a informação pessoal, ou seja, uma responsabilidade do SER

PRÓPRIO-INDIVIDUAL. A orientação sexual nas escolas deve ser tratada como um desenvolvimento sexual normal e natural, como parte do desenvolvimento humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho buscou dissertar-descrever sobre a questão adolescência, sexualidade e orientação sexual na escola sob a visão de Foucault. A escola ainda constitui um microespaço de poder onde se fala em sexo, porém, valorizando-o como sagrado. Fala de sexo de maneira (re)velada. A educação escolar informa como se constitui anatomicamente o aparelho reprodutor masculino e feminino, suas funções biológicas e reprodutivas, fala sobre o uso de contraceptivos e prevenção de gravidez, sobre a prevenção das DST's e, atualmente, da AIDS. São questões que devem ser discutidas, mas não isoladamente. Devem ser associadas a uma análise global.

A orientação sexual escolar deve proporcionar uma reflexão voltada para as múltiplas formas de manifestações da sexualidade humana e o lugar que estas manifestações ocupam em nossa sociedade: o sexo, o desejo, o medo, o amor, o corpo biológico, o corpo social, o corpo cultural, a paixão, a sensibilidade, os papéis sociais/sexuais. (Palavras literalmente de Foucault, 1980).

A orientação sexual, enquanto uma função assumida apenas pela escola não será fecunda. A reflexão a sexualidade na escola deve servir como um espaço de discussão que promova novas reflexões no ambiente familiar, e não o silêncio, a omissão. Dessa forma, pais e professores devem responder sobre suas responsabilidades e posicionamentos sobre a sexualidade, de maneira que possam estabelecer para os filhos e alunos, um clima de abertura, através do qual suas dúvidas, inquietações, receios e anseios, acerca da sexualidade, sejam ouvidos e respeitados. Tendo como base a LDB e os PCN na área da Orientação Sexual.

5 REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Orientação Sexual em uma Escola: recortes de corpos e de gênero. **Cadernos Pagu** (21). Rio de Janeiro-RJ: 2003, pp.281-315.
- _____. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 9, nº 2. Rio de Janeiro-RJ: 2001, pp.575- 585.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Vol I). Brasília: SEF, 1997.
- CHAUI, M. **Repressão Sexual**: essa nossa (des) conhecida. São Paulo : Brasiliense, 1991.

- COSTA, J. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro : Graal, 1989.
- CSAE. Centro Sul Americano de Especialização. **Curso Online de Sexualidade na Adolescência**. Disponível em: <https://www.buzzero.com/medicina-e-saude-352/sexologia-360/curso-online-sexualidade-na-adolescencia-com-certificado-40972>. Acesso em: 12/02/2020.
- DUTRA, M. A. **Pesquisa Descobriu Quantas Vezes Brasileiro Faz Sexo Por Semana: você está na média?**. 2016. Disponível em: <https://doutormax.com.br/pesquisa-descobriu-quantas-vezes-brasileiro-faz-sexo-por-semana-voce-esta-na-media/>. Acesso: 12/03/2020.
- FOCAULT, M. **A História da Sexualidade**. Nova York: Livros Antigos, 1980.
- _____. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- LIMA, H. **O Papel de Cada um na Orientação Sexual e os Diferentes Modelos de Trabalho**. Diretora da Unidade Perdizes do Colégio Pentágono. São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.boasaude.com.br/artigos-de-saude/3746/-1/o-papel-de-cada-um-na-orientacao-sexual-e-os-diferentes-modelos-de-trabalho.html>. Acesso em: 19/03/2020.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LUCENA, S. **Gênero e Sexualidade**. Sociologia, 2018. Disponível em: Full PDF EBOOK Here. <https://soo.gd/irt2>. Acesso em: 12/03/2020.
- MATARAZZO, M. H. **Educação Sexual nas Escolas: preparar para a vida familiar**. São Paulo: Paulinas, 1988.
- MELO, A. C.; MELO, A. C. Pressupostos Básicos Para Um Projeto de Orientação Sexual na Escola. **Anais II CONEDU**. Congresso Nacional de Educação. Campina Grande-PB: Realize, 2015.
- MORENO, M. **Como se Ensina a Ser Menina: o sexismo na escola**. Campinas/SP: UNICAMP, 1999.
- PINTO, Ê. B. **Orientação Sexual na Escola: a importância de psicopedagogia nessa nova realidade**. São Paulo: Gente, 1999.
- PORFÍRIO, F. Instituições Sociais. Sociologia. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/instituicoes-sociais.htm>. Acesso em: 19/03/2020.
- PRADO, Pedro. **Turma da Mônica Jovem**. Disponível em: <https://www.msn.com/pt-br/cinema/noticias/turma-da-m%C3%B4nica-jovem-s%C3%A9rie-animada>. Acesso em: 12/02/2020.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1992.
- SOUZA, H. P. **Convivendo Com Seu Sexo: pais e professores**. São Paulo: Paulinas, 1991.
- TEICH, M. R.; PORTER, R. **Conhecimento Sexual, Ciência Sexual**. São Paulo: UNESP, 1998.
- TONELI, M. J. F. Sexualidade, Gênero e Gerações: continuando o debate. In JACÓ-VILELA, AM., and SATO, L. (Orgs.). **Diálogos em Psicologia Social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 147-167. ISBN: 978-85-7982-060-1. Available from SciELO Books.
- USSEL, J. V. **Repressão Sexual**. Rio de Janeiro : Campus, 1980.
- VIEIRA, P. M.; MATSUKURA, T. S. Modelos de Educação Sexual na Escola: concepções e práticas de professores do ensino fundamental da rede pública. **Revista Brasileira de Educação**. V. 22 n. 69 abr.-jun. São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos, 2017.
- WEREBE, M. J. **Sexualidade, política e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 1998.

SABERES DOCENTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA¹

Fabio Colins²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras mobilizados na prática de organização didático-pedagógica das aulas de alfabetização matemática. A fundamentação teórica dar-se a partir das pesquisas de Shulman; Gauthier e Tardif que tratam da mobilização de saberes na prática docente. A pesquisa teve como contexto um curso de formação continuada para professores alfabetizadores. Os participantes foram professoras alfabetizadoras que lecionam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Marabá-PA. A construção das informações se deu a partir dos registros das atividades realizadas pelas professoras durante os encontros de formação e dos seus relatos de experiência. O método de análise utilizada foi a Análise Textual Discursiva. Os resultados da pesquisa apontaram que na/da ação educativa cotidiana as docentes mobilizam uma pluralidade de saberes: saberes da experiência, saberes do conteúdo, saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes da ciência da educação, os quais são necessários à prática de alfabetização matemática.

Palavras-chave: Saber pedagógico, Professoras alfabetizadoras, Ensino e aprendizagem, Alfabetização matemática.

INTRODUÇÃO

A prática docente exige saberes necessários para que o professor produza conhecimentos juntamente com seus alunos, pois “o saber dos professores pode ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2014, p. 17). Por isso, que a prática de sala de aula pode e proporciona a mobilização de saberes que vai além dos saberes pedagógicos ou um repertório de saberes.

Nestes termos, este artigo tem como objetivo *analisar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras mobilizados na prática de organização didático-pedagógica das aulas de alfabetização matemática*. Desse modo, as discussões teóricas foram fundamentadas,

¹ Este artigo é parte da dissertação intitulada *Saberes Docentes na/da Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática no Ciclo de Alfabetização* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

² Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará - UFPA, formdor.ufpa@gmail.com;

principalmente, em Shulman (2005; 1986), Gauthier (2013) e Tardif (2014). Segundo esses autores, o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados. Porém, essa mobilização pode ocorrer, se nos processos formativos a prática do professor for o foco da formação, seja inicial ou continuada.

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa do tipo participante. O contexto da investigação foi um curso de formação continuada que teve a duração de 12 meses de formação, período em que ocorreu as observações e interações entre pesquisador e participantes. Os participantes foram cinco professoras alfabetizadoras que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, também conhecido como ciclo de alfabetização. Essas professoras participavam do curso de formação continuada intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Durante os encontros de formação, as professoras socializavam suas práticas por meio de relatos de experiência e de registros escritos que serviram como material para as análises. As informações construídas foram analisadas conforme o método de Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011). Portanto, a partir desses registros de atividades desenvolvidas nas formações do PNAIC foi possível perceber os saberes docentes relacionados, principalmente, à organização didático-pedagógica para o ensino de Matemática.

A pesquisa apontou que os saberes docentes mobilizados pelas alfabetizadoras deram-se durante o processo de formação continuada e na prática de sala de aula. Portanto, foi possível trazer para discussão uma compreensão dos saberes docentes num sentido mais amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, “aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser” (TARDIF, 2014, p. 255). Ou seja, um conjunto de saberes utilizados pelas professoras na prática pedagógica.

SABERES E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Os cursos de formação de professores, principalmente os de formação continuada, poderiam considerar os docentes como sujeitos produtores de saberes necessários à prática. Como afirma Tardif (2014), o professor não é alguém que somente aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos impostos por especialistas da educação.

Para Tardif (2014, p. 230), o professor precisa ser visto como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta”. Nesse sentido, os cursos de formação continuada de professores precisam ser elaborados a partir do ponto de vista dos professores, ou seja, considerar sua subjetividade como sujeitos da ação docente, assim como, considerar também, seus conhecimentos e o seu saber-fazer mobilizados na prática de sala de aula. Por isso, as pesquisas sobre formação docente devem se basear num diálogo entre as práticas dos professores e as intenções de investigação, considerando-os não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que mobilizam saberes necessários ao seu trabalho cotidiano.

Pensar os professores como sujeitos de saber é considerá-los como agentes ativos de sua própria prática. Numa perspectiva dos saberes experienciais, eles abordam suas práticas e as organizam a partir de suas vivências/experiências como alunos, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Ou seja, seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência da prática de professor. Para Tardif (2014, p. 232), os professores não são somente “representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. Eles agem como crenças e certezas pessoais a partir das quais o professor filtra e organiza sua prática”. E isso deve ser considerado nos cursos de formação.

Se considerarmos os professores como sujeitos ativos e competentes no seu trabalho docente, os cursos de formação deveriam admitir que a prática dos professores não é somente o resultado de aplicação de saberes oriundos das teorias, mas também um espaço de produção/mobilização de saberes específicos provenientes dessa mesma prática. Por exemplo, a forma como um professor resolve um conflito em sala de aula entre alunos ou entre professor e alunos não pode se reduzir somente as teorias estudadas durante sua formação acadêmica, mas envolve sua própria relação pessoal de como lidar com situações conflituosas, prática essa que é resultante de suas experiências, de seus valores e de suas emoções.

Sobre os saberes docentes no processo de formação dos professores, Shulman (1986; 2005) destaca diversos conhecimentos necessários à prática de sala de aula e que deveriam ser considerados na formação inicial e continuada, são eles: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos; e conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Nessa perspectiva, ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, os estudos desenvolvidos por Lee Shulman (1986; 2005) buscaram oferecer suporte teórico para que as universidades e os centros de formação docentes organizassem cursos que redimensionasse a prática pedagógica, ou seja, um processo formativo que considerasse a complexidade do exercício docente.

Pensar a formação continuada por meio da mobilização de saberes docentes pressupõe a articulação entre teoria e prática. Uma prática que articule várias temáticas emergentes do cotidiano escolar: planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo etc. todas associadas a estudos teóricos, a partir da problematização e da reflexão da e sobre a prática. Além disso, o professor precisa compreender determinados conhecimentos inerentes ao seu ofício docente, pois é fundamental que o professor conheça sua sala de aula, seus alunos, as práticas que dão certo, as que não funcionam e como esses sujeitos interagem. Para Gauthier (2013, p. 17), “o conhecimento desses elementos do saber profissional docente, no entanto, é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”.

Muitos saberes docentes surgem na prática de sala de aula, nas relações que eles estabelecem na sua profissão, na escola e na comunidade em que está inserido. Embora recorram a diversos saberes, a utilização desses conhecimentos dar-se em função das necessidades de seu trabalho diário, ou seja, condicionados à sua realidade. Para Tardif (2014, p. 17), “o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas”.

É na perspectiva dessa relação com o saber, que Gauthier (2013) propõe que não deveria haver “ofício sem saberes”. Na profissão docente os saberes precisariam ser bem definidos de acordo com suas necessidades. Porém, é muito difícil definir todos os conhecimentos relacionados diretamente à ação do magistério. A relação que o professor precisa estabelecer com os saberes da profissão vai além de somente conhecer o conteúdo a ser ensinado. Gauthier (2013, p. 20) afirma que:

Quem ensina sabe muito bem que, para fazê-lo, é preciso muito mais do que simplesmente conhecer a matéria, mesmo que esse conhecimento seja fundamental. Quem ensina sabe que deve também planejar, organizar, avaliar, que também não pode esquecer os problemas de disciplina, e que deve estar atento aos alunos mais agitados, muito tranquilos, mais avançados, muito lentos, etc.

Nesse sentido, os saberes docentes são plurais, porque envolve a prática cotidiana do contexto escolar, pois “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 21). Desse modo, esses saberes mobilizados no trabalho do cotidiano escolar são oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Para Gauthier (2013), os saberes inerentes ao ofício do professor são os saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Os saberes aqui elencados são constituídos na universidade e/ou nos centros de formação docente durante a formação inicial e continuada (saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes das ciências da educação) e no contexto dos espaços escolares (saberes da experiência e os saberes da ação pedagógica).

Segundo Gauthier (2013), os saberes das ciências da educação são conhecimentos adquiridos pelos professores durante sua trajetória acadêmica. São saberes que podem não ajudar diretamente na ação de ensinar, mas faz com que conheçam muitas facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. São saberes relacionados à organização dos conselhos escolares, aos sindicatos, à carga horária da disciplina que irá ministrar e às teorias sobre o desenvolvimento da criança numa perspectiva da psicologia da educação.

Os saberes disciplinares se referem “aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (GAUTHIER, 2013, p. 29), mas esses saberes não são produzidos diretamente pelos professores em sala de aula.

Outra categoria de saber docente é o saber do conteúdo. O professor precisa dominar os conteúdos que serão ensinados por ele, caso contrário, o processo de ensino e aprendizagem pode ser comprometido. Saber a disciplina implica diretamente no aprendizado dos alunos. Na prática de sala de aula, o professor impõe ao conteúdo diversas transformações com o objetivo de torná-lo ensinável e para isso mobiliza o saber pedagógico do conteúdo.

O saber pedagógico do conteúdo ou o saber da ação pedagógica refere-se, segundo Gauthier (2013, p. 33),

ao saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, afim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores poderiam repensar seus currículos e levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, pois faz-se importante articular um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras de professores a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos docentes em suas práticas de sala de aula (TARDIF, 2014).

Esses saberes docentes não são advindos, somente, dos cursos de formação, mas adquiridos na prática da profissão, isto é, são saberes práticos e não da prática. Para Tardif (2014, p. 49), esses saberes vêm “do ensino e se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor”, porém muitos desses saberes ficam confinados somente às salas de aula.

Nos cursos de formação continuada com professores experientes, por exemplo, é comum muitas propostas metodológicas serem rejeitadas por acreditarem que da forma como ensinam é a melhor maneira. Quando trabalhamos com jogos e materiais manipuláveis nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, é recorrente o professor dizer que já trabalha com esses recursos por muito tempo e que já sabe como fazer, mas quando questionado sobre a partir de qual perspectiva teórica o trabalho com jogos é organizado, muitos dizem que não precisa de teoria, pois sabem fazer na prática.

O trabalho docente é realizado concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante. “Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração” (TARDIF, 2014, p. 50). Em síntese, os saberes docentes provenientes da prática, ou não, apresentam fontes de aquisição desses conhecimentos e maneiras de integrar-se ao trabalho do professor. Tardif (2014) resume muito bem isso em uma tabela.

Tabela 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif, 2014, p. 63.

Nesse sentido, os saberes que os professores mobilizam não são somente conhecimentos acadêmicos, racionalistas, constituídos de fatos, noções e teorias, como também não são inerentes somente das experiências acumuladas. São saberes que consistem em gerir, a partir das informações disponíveis, conhecimentos necessários ao seu contexto escolar. É saber agir em diversas situações de sala de aula, mas que não se resume em uma ideia pragmático-funcionalista do papel do professor e sua prática docente, porque o professor é um ser social, cultural e em constante desenvolvimento profissional.

METODOLOGIA

Ao revisitar o objetivo da pesquisa, *analisar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras mobilizados na prática de organização didático-pedagógica das aulas de alfabetização matemática*, pode-se refletir sobre as implicações desse estudo para a prática de sala de aula, pois as pesquisas acadêmicas precisam dar retorno aos sujeitos investigados, conforme afirmam D’Ambrósio e D’Ambrósio (2006), a pesquisa deve gerar novas ideias para o professor e contribuir para que possam compreender melhor sua sala de aula, seus alunos e sua prática pedagógica.

A pesquisa desenvolvida assumiu uma abordagem de natureza qualitativa e do tipo participante (MINAYO, 2015). O contexto é um programa do governo federal que tinha como objetivo principal contribuir para que as crianças possam ser alfabetizadas até oito anos de idade, mas para isso, precisava-se investir na formação continuada dos professores alfabetizadores. A proposta formativa pautava-se em quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e ainda, gestão, controle social e mobilização.

No que concerne o eixo formação continuada, ele foi constituído tendo como base alguns princípios formativos: a prática reflexiva, ou seja, uma formação pautada na ação reflexiva da prática-teoria-prática como base para a análise de situações de salas de aula de alfabetização; a valorização da identidade profissional, isto é, momentos de reflexão sobre as memórias dos professores alfabetizadores enquanto sujeitos de um processo formativo, com o objetivo de auxiliá-los a perceber as mudanças ocorridas na sua prática; socialização das práticas de alfabetização, momento em que os professores trocam experiências e ideias sobre as metodologias de alfabetizar na perspectiva do letramento; a colaboração, para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação.

A formação continuada de professores alfabetizadores oferecida pelo PNAIC se deu por meio de um curso que apresentava uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas deveriam se articular para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas em turmas com crianças cursando do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.

Essa estrutura era composta, inicialmente, por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incidia sobre um terceiro grupo, o dos Professores Alfabetizadores, que trabalhavam diretamente com as crianças que era o objetivo maior da formação. O Professor Formador (PF), profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realizava a formação dos Orientadores de Estudo (OE). O Orientador de Estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organizava, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos Professores Alfabetizadores (PA), atuantes nos três primeiros anos de escolarização, em escolas públicas de diversas regiões do país (BRASIL, 2014).

A formação era organizada em dois momentos distintos. No primeiro momento o professor formador fazia uma formação de 160h com os professores orientadores de estudo em um polo de formação, no caso desta pesquisa, na cidade de Marabá-PA. Ao final do curso, segundo momento, era realizado o seminário de socialização das práticas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, ou seja, um espaço em que esses sujeitos aproveitavam para socializar suas experiências de sala de aula, aprender com seus pares e trocar ideias.

O material empírico foi construído com base nos relatos de experiências dos professores alfabetizadores, nos seus planejamentos e nos relatórios construídos a partir dos registros das aulas de alfabetização. Era por meio desses documentos que ecoavam as vozes dos alfabetizadores e suas memórias iam se materializando. Portanto, era na sala de aula que os alfabetizadores tinham a possibilidade de vivenciar muitas das práticas e das teorias estudadas nos encontros de formação. Para isso, eram construídas e aplicadas várias sequências didáticas e atividades envolvendo jogos e materiais manipuláveis no ensino de Matemática.

Os participantes foram cinco professoras alfabetizadoras. Os critérios de participação foram os seguintes: **ser efetivo** (muitos professores que participavam do PNAIC eram contratados e poderiam sair do curso e comprometer a pesquisa); **atuar somente no ciclo de alfabetização** (1º, 2º e/ou 3º anos) e; **ter mais de 10 anos de experiência somente como professor alfabetizador**, a escolha dos professores experientes, ao invés dos iniciantes, deu-se a partir da compreensão de que quanto mais tempo o professor estiver inserido na prática de sala de aula, algumas práticas formativas são “rejeitadas” (GAUTHIER, 2013).

O método de análise adotado foi a *Análise Textual Discursiva* (ATD) de Moraes e Galiazzi (2013). A escolha por analisar as produções textuais e os discursos das professoras à luz dessa teoria de análise deu-se, principalmente, por ser uma metodologia que trabalha com textos, uma metodologia de análise textual que inclui a análise do conteúdo e a análise do discurso em seus extremos. A ATD nos possibilitou aprofundar a compreensão do fenômeno pesquisado a partir de um olhar cuidadoso e criterioso dos pesquisadores na construção da análise do objeto investigado. Portanto, no que concernem as produções textuais dos sujeitos, foram selecionadas as atividades dos encontros municipais de formação, os relatórios das aulas de alfabetização matemática e as sequências didáticas.

Após a organização e a triangulação das informações construídas, foi realizada a análise propriamente dita e percebeu-se que as vozes das alfabetizadoras sinalizavam os saberes docentes mobilizados a partir da formação continuada, ou seja, os saberes da/na prática de alfabetização matemática.

OS SABERES DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Discutir sobre os saberes mobilizados na/da prática de sala de aula possibilita revelar e compreender em que termos os saberes são integrados concretamente na rotina diária das alfabetizadoras e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam suas práticas diante dos poucos recursos inerentes ao seu trabalho pedagógico.

Podemos chamar esses saberes práticos, baseados nas pesquisas de Shulman (1986; 2005) de conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge*). Para esse autor, o professor para exercer sua prática de sala de aula precisa, além de dominar o conteúdo a ser ministrado, possibilitar ações que viabilize aos seus alunos tornar mais fácil a aprendizagem do que está sendo ensinado. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo não está condicionado a algo exterior a escola, pelo contrário, trata-se de uma construção elaborada nas atividades escolares por meio das práticas pedagógicas.

Para Tardif (2014), a prática docente é uma atividade repleta de complexidades e a sala de aula um espaço propício para a mobilização de saberes diversificados. Diante disso, ao participar de cursos de formação continuada, por exemplo, os docentes confrontaram os seus saberes práticos ou da experiência com os saberes acadêmicos ou com as próprias orientações curriculares, ou seja, durante os cursos de formação de professores o que ocorre é uma relação crítica entre os saberes. Assim, a prática docente aparece como um processo de aprendizagem pelo qual os professores em formação continuada, por exemplo, modificam sua prática por meio da retradução da sua formação, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade da sua tarefa diária. Portanto, essa retradução crítica dos saberes mobilizados na formação continuada e operada pela prática de sala de aula pode ser, naturalmente, incorporada às práticas de alfabetização matemática. Diante disso, os saberes da/na prática de alfabetização matemática são discutidos a partir do planejamento e do desenvolvimento de sequências didáticas e atividades com jogos e materiais manipuláveis.

A prática discutida é resultante do planejamento e da aplicação de uma sequência didática desenvolvida com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram organizadas construir noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do cotidiano e reconhecer formas geométricas tridimensionais e bidimensionais presentes no ambiente. O livro *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante* serviu de suporte didático-pedagógico na construção das atividades.

O livro é uma adaptação do conto “Chapeuzinho Vermelho”. É a história de um menino, uma avó, um grande Lobo Mau e um garrafão de refrigerante delicioso. Lynn e David Roberts (autores da obra) deram um toque de imaginação à história clássica e criaram uma imperdível e borbulhante aventura. Portanto, destaca-se a seguir a estrutura da sequência didática organizada por uma das alfabetizadoras.

Sequência Didática

Livro: Chapeuzinho Vermelho-uma aventura borbulhante

Gênero Textual: História Clássica

Objetivos: identificar lugares usando mais de um ponto de referência; localizar-se e movimentar-se no espaço tendo vários pontos de referência e desenvolver as noções de referência espacial (lateralidade).

Materiais didáticos: cartolinas, canetas coloridas, régua, lápis de grafite, quadro branco, pincel piloto, papel A, pincel para quadro branco e lápis de cor.

Eixo da Alfabetização Matemática: Espaço e Forma.

Conteúdos Matemáticos: Lateralidade, Movimentação no Plano, Construção e Leitura de Mapas.

Turma: 2º ano.

Fonte: Diário de Pesquisa.

A sequência didática foi organizada em momentos de forma sistematizada. Primeiramente, a alfabetizadora fez a leitura e exploração da história por meio de alguns questionamentos: *Sobre o que o livro trata? Qual foi o caminho que chapeuzinho vermelho fez para chegar até a casa da vovozinha? Ele poderia ir por outro lugar? Se você fosse fazer o mesmo caminho que chapeuzinho vermelho fez, como faria para não se perder na floresta?*

Esses questionamentos iniciais com o objetivo de antecipar a leitura do texto possibilita a criança realizar uma pré-leitura. Isso nos possibilita afirmar que a professora tomou cuidado em planejar cada etapa dessa sequência didática. A esse cuidado Gauthier (2013), chamou de gestão da matéria. Para o autor, esse é um saber que o professor mobiliza baseado na sua prática de sala de aula. E tal prática é mobilizada, também, da sua experiência, pois com o tempo o docente aprende a utilizar melhor os recursos didáticos que dispõe, a selecionar as atividades de acordo com o nível da turma e “a perceber que cada uma das atividades possui funções e operações (regras e normas) que lhe são atribuídas” de acordo com a necessidade dos alunos (GAUTHIER, 2013, p. 203).

Na socialização dessa atividade a professora Antônia colocou em seu relatório de prática que:

Primeiramente foi apresentada aos alunos a leitura do livro *Chapeuzinho Vermelho, uma aventura borbulhante*. Após explorarem a leitura os alunos foram desafiados a desenhar o trajeto que o garoto da história tinha feito da casa dele até a casa de sua avó. Com isso, foram orientados a prestar bastante atenção nos detalhes da história e que fizessem anotações dos locais por onde Chapeuzinho Vermelho tinha passado. Neste momento todos os alunos ficaram concentrados na atividade. Antes da formação do PACTO não dava muita atenção para essas estratégias de ensino, agora minha prática de sala de aula é outra, busco sempre explicar bem a atividade e os assuntos que iremos estudar. Durante

as atividades de matemática, por exemplo, procuro trabalhar com textos e integrar a matemática à língua portuguesa.

Fonte: Diário de Pesquisa.

Nesse trecho do relatório percebe-se que a professora Antônia recorre aos conhecimentos da sua prática como docente e aos mobilizados da formação continuada para organizar e conduzir sua aula. Para Shulman (2005), os professores constroem comportamentos e estratégias de ensino para suscitar um melhor rendimento escolar dos seus alunos. Assim, esses são os saberes pedagógicos do conteúdo, isto é, os tópicos ensinados na sua área de estudo, as formas mais fáceis de representar as ideias, as melhores analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, de um modo geral, as formas mais simples de representar e formular o assunto para torná-lo compreensível para os alunos (SHULMAN, 1986).

A alfabetizadora relata a preocupação em explicar bem a atividade e que essa atenção não era dada antes do curso de formação: “**Antes da formação do PACTO não dava muita atenção para essas estratégias de ensino, agora minha prática de sala de aula é outra, busco sempre explicar bem a atividade e os assuntos que iremos estudar**”. Com isso, nota-se que os cursos de formação continuada precisam considerar a prática docente não como um objeto a ser estudado nas pesquisas universitárias, mas como uma atividade capaz de mobilizar saberes docentes. Além disso, não podemos, como formador de professores, pensar os cursos de formação para o magistério sem associá-los a uma situação real de ensino, a uma prática de sala de aula e a um professor em exercício da profissão, caso contrário, seria um grande equívoco formativo.

No relato percebemos que a alfabetizadora procura integrar a alfabetização matemática à alfabetização linguística por meio da literatura infantil: **Durante as atividades de matemática, por exemplo, procuro trabalhar com textos e integrar a matemática à língua portuguesa.** Essa prática mobilizou uma categoria de saber ainda não explorados no campo da Educação Matemática, o saber interdisciplinar.

Destaca-se nesse relato que a leitura e a produção de textos nas aulas de Matemática podem favorecer, além das habilidades linguísticas, o desenvolvimento e a ampliação de saberes relacionado à Matemática. Os resultados da pesquisa mostraram que os textos de literatura infantil podem articular saberes relacionados ao campo língua portuguesa e da Matemática. Assim, pode-se inferir que a alfabetização matemática por meio da literatura infantil pode ser integrada à alfabetização em língua materna, mas isso requer do professor alfabetizador um planejamento elaborado de maneira interdisciplinar.

Vejam os outros trechos do relatório da professora Antônia sobre a experiência em organizar uma sequência didática de matemática a partir de um livro de literatura:

Durante toda minha vida como professora, nunca tinha ministrado uma aula dessas. Primeiro fiquei pensando sobre o que ensinar de matemática tomando esse livro como referência, já que ele, a priori, não traz nada de conteúdo matemático, mas quando parei para refletir melhor, e depois da conversa que tive com a minha orientadora de estudo, percebi que era possível ensinar lateralidade, noções de movimentação no espaço e a leitura e a escrita de mapas, tudo que tinha estudado na formação do caderno de Espaço e Forma. Meus alunos estranharam um pouco essa aula de matemática, mas depois eles entenderam e acharam fácil a aula de geometria. Gostaram principalmente porque envolvia a realidade deles, sua comunidade.

Fonte: Diário de Pesquisa.

Nesse trecho do relatório a alfabetizadora deixa claro que recorre à sua experiência como docente: **Durante toda a minha vida como professora, nunca tinha ministrado uma aula dessas.** Com isso, é no exercício da prática de sua profissão que o professor desenvolve saberes específicos baseados em seu trabalho diário e no conhecimento da sua própria profissão. Para Tardif (2014, p. 39), esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. “A prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática”.

No que concernem os saberes do conteúdo matemático esse encontro de formação tinha o objetivo de auxiliar as alfabetizadoras no trabalho com o desenvolvimento do pensamento geométrico da criança, constituído por um conjunto de componentes que envolvem processos cognitivos, como a percepção, a capacidade para trabalhar com imagens mentais, abstrações, generalizações, discriminações e classificações de figuras geométricas, entre outros.

Portanto, na sequência didática aqui discutida, no que diz respeito ao trabalho com a movimentação e localização, o ensino da geometria, para os alunos em processo de alfabetização matemática, propiciou para a alfabetizadora o conhecimento sobre o desenvolvimento de atividades que abordem noções de lateralidade, como direita e esquerda, noções topológicas, como dentro e fora e vizinhança, utilizando o próprio corpo e outros objetos/pessoas como pontos de referências.

Essa atividade permitiu inferir que a professora mobilizou conhecimentos específicos da matemática, principalmente ao que concerne o eixo Espaço e Forma. Para Shulman (1986), o professor na sua prática produz conhecimentos sobre o conteúdo que leciona, ou seja, passa a conhecer melhor a matéria que ensina. Trata-se dos saberes que o professor tem sobre a área na qual atua, nesse caso, a Matemática. “Refere-se como o docente organiza o conhecimento que precisa ser ensinado. É a compreensão das estruturas da matéria.” (SHULMAN, 1986, p. 9). Ele chama atenção para o fato de o professor ser

capaz de dominar aquilo que vai ensinar. Se possível, conhecer além do que vai ensinar. Não se limitar a expor conceitos, definições e exemplos de um determinado assunto.

Sobre os saberes específicos da alfabetização matemática, na sua prática, a professora mobiliza os seguintes conhecimentos matemáticos: “Primeiro fiquei pensando sobre o que ensinar de matemática tomando esse livro como referência, já que ele, a priori, não traz nada de conteúdo matemático, mas quando parei para refletir melhor, e depois da conversa que tive com a minha orientadora de estudo, percebi que era possível ensinar **lateralidade, noções de movimentação no espaço e a escrita e a leitura de mapas**, tudo que tinha estudado na formação do caderno de Espaço e Forma”.

Ao final do relatório, a professora destaca o avanço na aprendizagem das crianças no que se refere o trabalho com a literatura e a organização da sequência didática. Ela considera importante aproximar a matemática com a realidade dos alunos.

Nessa atividade de construção de itinerários os alunos puderam vivenciar seu cotidiano e pensar sobre a matemática na nossa vida. E a minha aula ficou mais interessante. Percebi que a escolha do livro de literatura foi importante para o meu planejamento e para a aprendizagem dos alunos. É que eles aprenderam a linguagem da geometria.

Fonte: Diário de Pesquisa.

Para Gauthier (2013, p. 209), é na prática de sala de aula e refletindo sobre ela que os professores procuram fazer com que seus alunos se envolvam de forma ativa no processo de ensino e de aprendizagem, mas para isso o docente precisa mobilizar saberes que se manifestam nas escolhas didáticas, isto é, “os professores recorrem a um conjunto de atividades de aprendizagem tais como os círculos de leitura, o trabalho individual, a aula expositiva sozinha ou com suporte audiovisual, a leitura silenciosa, o jogo, a conversa informal, etc”. Essa escolha didática se manifesta quando a professora afirma em seu relatório que “**a escolha do livro de literatura foi importante para o meu planejamento e para a aprendizagem dos alunos**”.

Percebe-se que a alfabetizadora reaprendeu como organizar suas aulas e como abordar os objetos matemáticos. Portanto, essa a organização e aplicação da sequência didática mobilizou conhecimentos matemáticos extremamente importantes para a construção e ampliação do senso espacial dos alunos, não apenas pelo fato de utilizarem o vocabulário próprio da geometria, mas também, no que diz respeito à construção de um vocabulário autônomo e diversificado para indicar a localização e a movimentação de objetos e pessoas num determinado espaço, seja ele vivido ou imaginado. Mas, isso tornou-se possível porque na formação continuada as alfabetizadoras foram desafiadas a criar e a refletir sobre sua própria prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, que teve como objetivo *analisar os saberes docentes de professoras alfabetizadoras mobilizados na prática de organização didático-pedagógica das aulas de alfabetização matemática*, possibilitou refletir sobre as contribuições concretas dos cursos de formação docente para as práticas de sala de aula, ou seja, repensar certas práticas formativas que pouco contribuem para melhorar o processo de alfabetização das crianças.

Os resultados da pesquisa mostraram a importância de se adotar a escola como foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica para as mudanças nas práticas das alfabetizadoras. Além disso, que os saberes da experiência de vida pessoal e profissional é a base para a mobilização de outras categorias de saberes, pois é a partir dessas vivências de formação que as professoras alfabetizadoras, nas suas práticas, foram estabelecendo juízos de valor para justificar e adotar determinada prática ou rejeitar outras.

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao fato de a prática docente ser uma atividade complexa e que se constitui como um espaço propício à produção de saberes diversificados. Esses saberes da prática ou da experiência quando colocados em confronto com os saberes universitários durante os cursos de formação continuada de professores entram em conflito epistemológico, mas os professores não rejeitam por total os saberes acadêmicos, eles os retraduzem para sua prática de sala de aula. Portanto, o saber não pode ser considerado inato, mas construído por meio de relações sociais de saber e essas relações podem ser instituídas nas práticas formativas.

Portanto, as professoras alfabetizadoras, na sua prática de sala de aula, mobilizaram saberes pedagógicos que foram utilizados para construir e aperfeiçoar suas práticas de alfabetização matemática e esse movimento deu-se por toda sua vida profissional sempre confrontando teoria e prática. Nesse sentido, o conhecimento pedagógico se legitimou mais do que os conhecimentos específicos da matemática. Por isso, os cursos de formação continuada poderiam ser planejados e executados de forma que possibilitassem a construção e mobilização de um repertório de saberes docentes, sejam eles: saberes do conteúdo matemático, saberes pedagógicos do conteúdo matemático e saberes do currículo da matemática. Pois, um projeto formativo de professores em serviço não deveria privilegiar os conhecimentos específicos da Matemática ou os seus conhecimentos pedagógicos (metodológicos), mas aliar os saberes do conteúdo, da pedagogia e do currículo às práticas de sala de aula das professoras que ensinam matemática nos primeiros anos de escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2014.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva. **Formação de professores de matemática**: professor-pesquisador. *In*: Atos de Pesquisa em Educação. vol. 1. nº 1, p. 75-85, jan, 2006. Disponível em: < <http://www.researchgate.net/publication/277091486/formacao-de-professores-de-matematica-professor-pesquisador>>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GAUTHIER, Clermont. *et ali*. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

SHULMAN, Lee. **Those who understand**: the knowledge growths in teaching. *In*: Educational researcher, vol. 15, nº 2 (Feb; 1986), p. 04-14.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza**: fundamento de la nueva reforma. *In*: Revista de currículum y formación del profesorado, 09 de fev. de 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: UMA CONSTRUÇÃO EM CONTEXTOS DE TRABALHO NOS QUAIS SÃO EXERCIDOS

Cyntia de Souza Bastos Rezende ¹

Daniele Rodrigues dos Santos ²

Mônica Vasconcellos ³

Patrícia Gomes Passos ⁴

RESUMO

Este texto analisa parte dos resultados de uma pesquisa sobre formação inicial construída em articulação com a profissão, focalizando duas dimensões básicas: a formação inicial docente na licenciatura e os saberes produzidos a partir das práticas desenvolvidas nas escolas públicas. A pesquisa teve por finalidade analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos. Com base em entrevistas semiestruturadas feitas com quatro licenciandos da Universidade Federal Fluminense que participaram do Programa de Educação Tutorial (PET) para a licenciatura, no período de 2014 a 2018, procuramos relacionar essas duas dimensões sem perder de vista o imbricamento das questões que envolvem a formação inicial docente e a preparação para o trabalho. Os dados apresentados nos indicam que o processo de trabalho desenvolvido pelo Grupo PET cria condições favoráveis de inserção à docência, possibilitando aos licenciandos a oportunidade de imersão em situações reais da futura profissão, o compartilhamento de dúvidas e aprendizagens, a reinterpretção de fatos e o desenvolvimento de um olhar investigativo sobre sua prática profissional. Desta análise, destacamos algumas considerações evidenciadas pelos sujeitos, nas quais indicam que o envolvimento no Grupo PET favoreceu a revisão e o conhecimento do ofício de professor, reforçando que, por seu intermédio, foi possível conviver no/com o ambiente da escola sob outra perspectiva, equilibrando a teoria do que estudaram na graduação com os estudos do próprio PET e a experiência vivenciada na realidade daquele espaço.

Palavras-chave: Formação inicial, Teoria e prática, Saberes docentes, Profissão docente.

INTRODUÇÃO

Assim como tem ocorrido em diferentes países, no Brasil, as exigências da contemporaneidade frente ao volume de informações fornecidas de maneira cada vez mais veloz, ajudam a intensificar o debate sobre a formação de professores (PIMENTA, 1999).

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, cyntiagaleao.faeterj@gmail.com, com apoio do CNPq.

² Mestre em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE nielemp23@gmail.com ;

³ Doutora e professora da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, monicavasconcellos@id.uff.br.

⁴ Mestranda em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF/PPGE, patricia.passos078@gmail.com;

Aliado a este ponto, a democratização do acesso ao ensino público, que busca garantir para além do ingresso ao sistema educacional a permanência dos estudantes, tem contribuído para fomentar o debate e potencializar ainda mais os desafios da própria formação de professores, uma vez que aqueles que têm chegado às escolas, em sua maioria, continuam a ser vistos como os “[...] outros, os diversos, os pensados fora do comum, da cidadania, da humanidade, da participação consciente” (ARROYO, 2015, p. 3). Esta incompatibilidade entre interesses, possibilidades e demandas amplifica a tensão em torno da discussão sobre o tipo ideal de docente, muitas vezes pensado sob o enfoque de um protótipo universal, formado para atender de modo padronizado a diversidade de contextos e perfis dos estudantes.

Para além deste crítico contexto, Gatti (2014) considera que a tradição bacharelesca na formação de professores – os programas de licenciaturas que adotam o modelo conhecido como 3+1, isto é, três anos de bacharelado e um ano de disciplinas pedagógicas – é mais um, dentre tantos fatores, que colabora para que se desconsiderem os aspectos didático-pedagógicos fundamentais ao desenvolvimento do trabalho docente. Acerca desta discussão, acrescenta que

[...] no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2014, p. 39).

Além desses aspectos, o campo de trabalho docente ainda não é considerado como referência para as diferentes composições curriculares e para os demais componentes dos cursos de licenciatura. Há ainda o fato de que permanece forte a dissonância entre o exposto nos projetos pedagógicos desses cursos e o teor das disciplinas ministradas (GATTI, 2014). Este quadro contribui para o aumento das críticas referentes ao distanciamento entre a realidade escolar e o trabalho realizado pelos cursos de formação de professores, além de inibir o estabelecimento de relações entre teorias e práticas e fomentar a ideia de que as primeiras são inócuas, portanto, as aprendizagens profissionais só ocorrerão a partir do início da carreira.

Um aspecto relevante que vem retratando esta insuficiência formativa envolve as condições e a maneira como os estágios supervisionados são realizados. Apesar de ser considerado um espaço fundamental para a aprendizagem das práticas docentes, a maior parte dos estágios se limita à observação, não apresenta articulação entre as instituições formadoras e as escolas, acabando por se reduzir a um papel burocrático.

Com base nestes e em outros esclarecimentos, afirmamos que o panorama sobre a situação da formação inicial de professores, no Brasil, tem se revelado preocupante. A dinâmica formativa dos cursos de licenciatura vem se constituindo de maneira distante da realidade

contemporânea, onde as complexidades socioculturais adentram os espaços escolares e as salas de aula, trazendo novas demandas ao trabalho cotidiano dos professores (GATTI, 2017).

Os dados que aqui apresentamos e outros que abordam a temática da formação inicial (GATTI, 2014; NÓVOA, 2017) têm indicado a urgência da superação dos desafios que se relacionam ao campo, considerando as transformações que acontecem na sociedade e as demandas apresentadas pela Educação. Ao mesmo tempo, alertam para o fato de que novos parâmetros para a formação de professores precisam levar em conta as condições de trabalho em que se desenvolve a atividade docente, criando condições concretas tanto para a formação quanto para a atuação do professor e a integração deste na profissão, o que poderia contribuir para uma mudança de sentido na própria constituição do magistério e na maneira como este se reflete.

Considerando os problemas elencados e concordando com a ideia de que, “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1114), julgamos necessário apontar caminhos e iniciativas que nos permitam construir outras imagens. Imagens mais positivas da profissão docente, que reflitam as reais demandas e a diversidade que compõe a nossa sociedade, com vistas a criar oportunidades para que as novas gerações transcendam em diferentes sentidos. É com base nesse entendimento que elaboramos o presente artigo que apresenta informações derivadas de uma pesquisa que teve por intuito analisar narrativas de licenciandos acerca das contribuições do Grupo PET Conexões de Saberes para a formação e a produção de saberes profissionais dos envolvidos.

Na busca por compreender um processo de formação de caráter múltiplo e entender a aquisição de conhecimentos para o reconhecimento de si como professor é que a formação inicial do futuro docente, ocasionada pela participação no Programa de Educação Tutorial/PET, mais especificamente, no Grupo PET- Conexões de Saberes, tornou-se objeto desta pesquisa. Tendo em vista nosso foco de investigação, desenvolvemos nosso percurso metodológico de tal modo, que fosse possível considerar a multiplicidade de aspectos que dizem respeito ao assunto. A conclusão da pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2019 e parte dos dados que emergiram originaram este artigo. Diante da impossibilidade de abordarmos todas as informações coletadas, optamos por contemplar uma das 4 categorias de análise, a qual denominamos “Saberes e Práticas Pedagógicas nas Licenciaturas”.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ATIVIDADE INVESTIGATIVA

O Grupo PET Conexões de Saberes, chamado carinhosamente pelos seus membros de PET Licenciaturas foi formado no segundo semestre de 2014 e, na ocasião desta pesquisa contava com 18 licenciandos dos cursos de História, Geografia, Letras, Pedagogia e Matemática que desenvolviam ações na Universidade Federal Fluminense (UFF) e em escolas públicas localizadas no município de Niterói/RJ. Este Grupo traz consigo o fato de ser o primeiro a funcionar na Faculdade de Educação da mesma Universidade (FEUFF) e ser o único voltado para a formação docente.

O percurso metodológico da presente pesquisa abrangeu 4 dos 12 petianos egressos do Grupo que iniciou as atividades em 2014. A escolha dos sujeitos tomou por referência dois critérios: o ano de vinculação ao Grupo (2014) e o mínimo de 3 anos e meio de permanência, o que nos levou a este total.

A escolha pela entrevista como procedimento de coleta de informações partiu da necessidade incitada pelos objetivos da investigação que em sua redação evidenciam a relevância da escuta dos sujeitos (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Aliada a esta questão nos sentimos interessadas em aprofundar e ampliar os dados coletados por outros instrumentos - como observação das reuniões semanais do Grupo e acompanhamento das conversas diárias realizadas via WhatsApp pelos atuais integrantes, o que nos permitiu compreender a dinâmica de trabalho adotada pelo referido Grupo (VASCONCELLOS e ANDRADE, 2019) - para que pudéssemos analisá-los sob diferentes perspectivas e nos aproximarmos do contexto investigado. Esses procedimentos possibilitaram alcançar os participantes através dos seus discursos sobre o tema da pesquisa e descrever as percepções, representações, conceitos, valores e suas histórias de vida de modo mais coerente e claro, a partir do que os entrevistados apresentaram em seus depoimentos (MATTOS e CASTRO, 2010).

As informações decorrentes desse processo foram organizadas, transcritas, categorizadas, entrecruzadas e analisadas no diálogo que estabelecemos com a produção da área relativa ao assunto.

O SABER PRÓPRIO DO PROFESSOR E A SUA PREPARAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO

Antes de mais nada, começamos nossos esclarecimentos a propósito do conceito de saber docente informando que não há uma definição unânime entre os pesquisadores. Tardif (2014), inclusive, ressalta que este conceito não é claro para muitos pesquisadores, ainda que o utilizem sem acanhamentos e gerem incongruências e dissonâncias teórico-conceituais. Dito

isso, delineamos alguns dos diferentes entendimentos sobre o assunto a fim de revelar suas definições sobre os saberes dos professores, e para oferecer uma ideia acerca das abordagens encontradas e delimitar nosso entendimento a esse respeito, recorreremos às explicações de dois teóricos que, além de ocupar lugar de destaque na produção acadêmica, suas contribuições dialogam mais diretamente com o foco da pesquisa que realizamos. São eles: Tardif (2014) e Gauthier (1998).

Tardif (2014) esclarece que os saberes profissionais dos professores fundamentam, interferem e são essenciais para o ensino. Seus estudos apontam que esses saberes estão

[...] de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação (TARDIF, 2014, p. 64).

Embora essenciais, nem sempre as fontes e os próprios saberes são identificados por aqueles que os produzem e/ou mobilizam, seja por conta da impossibilidade de nos mantermos constantemente conscientes a esse respeito; seja pelo volume e pela intensidade das trocas que emergem nos contextos de ensino ou até mesmo por desconhecimento.

Em síntese, para o pesquisador, os professores, de certa maneira, se valem constantemente de seus conhecimentos pessoais e da sua formação escolar anterior que muitas das vezes, serve de “modelo” que foi se constituindo ao longo da sua trajetória escolar, inculcando hábitos que nem mesmo ele percebeu. Acrescenta o pesquisador que aquilo que experienciaram no decorrer da formação profissional, das análises dos programas e dos livros didáticos, bem como das experiências suscitadas pela docência, formam um conjunto de saberes que

[...] estão longe de serem diretamente produzidos por eles, que vários deles são de certo modo ‘exteriores’ ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano (TARDIF, 2014, p. 64).

Gauthier (1998), numa linha bem afinada a de Tardif (2014), explicita suas proposições sobre os saberes docentes e nos revela que o empenho dos estudiosos da área a propósito da temática evidencia e desencadeia esforços para que a formação dos professores e o ensino melhorem qualitativamente. No entanto, ressalta que as pesquisas ainda precisam avançar, pois que a tarefa tem se mostrado bem mais complexa do que os próprios pesquisadores imaginavam. Apesar dessa complexidade, destaca que há estudiosos que julgam satisfatórios os resultados já acumulados e, neste sentido, consideram que já existem dados suficientes para a formulação de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino. Decorrente desta

afirmação, Gauthier (1998, p. 19) problematiza: “Se existe um repertório de conhecimentos próprios do ensino, que repertório seria esse? De onde vem e como é construído? Quais são os seus limites e quais as implicações inerentes à sua utilização? ”

A esse respeito, argumenta que é inviável emitir uma resposta definitiva para as perguntas suscitadas, contudo, sinaliza a importância de defendermos e promovermos avanços que nos possibilitem ampliar nossa compreensão sobre o referido reservatório, uma vez que oferece condições para a profissionalização do ensino.

As contribuições desses pesquisadores são de fundamental relevância para a didática e a formação de professores, uma vez que nos incitam à reflexão e à mudança de velhos paradigmas ainda perpetrados nos cursos de licenciatura.

Em acordo com esse ponto de vista e a partir das narrativas dos entrevistados, buscamos evidenciar os sentidos profissionais dos envolvidos, articulando-os às ações e aos estudos realizados pelo Grupo PET Conexões de Saberes. Isso nos permitiu compor a categoria de análise “**Saberes e Práticas Pedagógicas nas Licenciaturas**”. Diante da impossibilidade de apresentarmos todas as respostas que emergiram das 5 perguntas formuladas aos 4 petianos, revelamos, neste trabalho, informações que derivam de três dessas indagações. Com este enfoque, perguntamos aos entrevistados **o que pensavam sobre a profissão de professor antes e depois da participação no Grupo PET, caso tivesse ocorrido alguma alteração no referido período pedimos que explicitassem quais foram as situações/experiências que interferiram nesta mudança.**

Na visão de **Thaís**, participar do Grupo PET favoreceu a compreensão do que é ser professor. Visão esta que ainda não havia experimentado nos estágios da disciplina PPE, pois considerava que o que faltava era se envolver e conhecer, na prática, que profissão seria essa e o que se poderia fazer.

Nas palavras da estudante:

[..] agora eu me encontrava numa sala de aula a frente de uma turma, mas mudou a concepção do que é ser professor. E eu descobri que ser professor, não é só ser professor, mas é muito mais. Assim... [Pausa com respiração forte] como eu falei nas matérias de Educação, na PPE, eu fui para a sala de aula, eu tive um contato com a escola, mas com o PET é parecido o contato, mas ele me trouxe experiências e visões diferentes do que é a sala de aula. Aí, eu entendi na prática, o que é ser um professor. Óbvio que em todo o período do projeto, a gente não fica somente o Grupo PET e a turma, sempre tem a presença dos professores ali com a gente, sempre tem essa interação, essa troca dos professores [...]. **Isso para mim foi um divisor de águas, assim, na minha decisão em ser professora e desenvolver o trabalho de professora que não é só um trabalho, né? Mas são lições de vida que a gente aprende, a gente se forma. Porque no PET, a gente pesquisa muito, tem um embasamento teórico bem grande, antes da gente ir para o ambiente**

escolar, a gente estuda muito sobre ele, a gente lê sobre ele, nós pesquisamos olhares diferentes sobre a sala de aula, sobre o ambiente escolar. [...] É isso, é esse equilíbrio entre o conhecimento que você estuda, que você aprende através dos teóricos, de textos e afins, com a experiência vivida com a realidade da escola, né? [...] (THAÍIS, 2018, grifo nosso).

Partindo da experiência de **Tamires**, o Grupo PET trouxe uma nova concepção do fazer do professor em sala de aula. Mostrou que para ensinar e ser um bom professor não bastava apenas conhecer bem a matéria e transmiti-la, que para o aluno aprender teria apenas que prestar atenção na aula. Nesse contexto de vivência junto ao Grupo, no período de aproximação com a escola, passou a estabelecer vínculos com os alunos e a conhecer a realidade não só da sala de aula, mas também dessas relações entre os sujeitos, tornando esse momento fundamental para reconhecer que a profissão extrapola o limite do saber bem a matéria.

Então, pra mim, antes do PET, **eu achava que o professor era aquele que detinha o conhecimento**. Enfim, a única função era a gente chegar na sala dar aula e pronto, não precisava discutir outras coisas além da matéria [...]. Essa concepção era a certa! **Eu vou me formar, vou para uma escola e dar aula expositiva. Eu nem vou copiar no quadro, só falo!** Vou entender o conteúdo e quem aprendeu, passo o exercício. E quem aprendeu, aprendeu! O que não aprendeu, paciência! Mas **depois do PET, eu vi que a escola tinha outras concepções e que não era só a minha profissão que importava dentro do contexto escolar. Mas, os alunos, os problemas que surgem na escola, os problemas que surgem na casa dos alunos, os problemas que surgem na sociedade. Então, esses problemas, o PET me fez perceber o mundo que se cruza na escola [...]. Que a escola é o espaço de entrecruzamento de culturas**. E aí, com essa questão do entrecruzamento foi onde que eu percebi que não era só minha profissão que importava no espaço escolar. Mas, as culturas! As diferentes culturas que surgiram! E aí **então, eu pensei que...** Nossa! **Eu vou ser uma professora, mas eu não posso ser uma professora que simplesmente detém todo o conteúdo**. [...] Tipo, agora eu sei o que é ser professor! E como ser esse professor que a gente aprende a ser [...]. Uma experiência... Eu lembro! O projeto mais marcante! 2016 foi marcante, porém, 2015 vai ser a escola e a turma que vou guardar no meu coração, né? Um projeto de 2015 que foi no Colégio Estadual e a turma era 602. E eu lembro que era uma turma muito difícil, assim. Porque era uma turma de 6º ano. Eles falavam! Era difícil, mas era normal! [Risos] Eles eram muito... ao mesmo tempo que eles falavam, corriam pelos corredores, não faziam as tarefas. Eles eram muito alvoroçados, assim! Então, o primeiro contato que eu tive com a sala de aula foi no PET. Eu ainda não tinha feito nenhuma disciplina de PPE [...]. Então, eu entrei na sala de aula porque a gente tinha o período de observação. **‘Eu disse, caramba, o que vai ser? Dá até um frio na barriga!’** Aí, quando eu entrei na sala de aula, veio um monte de alunos perguntando... **‘Quem é você?’** E aí, eles te abraçam quando você chega. Então, essa questão do afeto foi muito boa! Porque às vezes, eles têm aquela visão do professor ser distante dos alunos. Mas eu, enquanto professora em formação, gostei muito de entrar numa sala e ser bem acolhida pelos alunos (TAMIREIS, 2018, grifo nosso).

Com relação a **Vinícius**, ser professor é uma maneira de colaborar com o mundo. Seu olhar sobre a profissão foi se constituindo gradativamente durante todo o percurso de formação. Na abordagem que fez sobre sua visão antes e durante o envolvimento com o PET explicou que enquanto participava do Grupo e cursava a licenciatura, observava uma distância entre a Universidade e o Programa. Ressaltou que na formação inicial a preparação para ser professor precisava proporcionar, na prática, as ferramentas necessárias à profissão, tais como o diálogo e a criação de espaços voltados à produção do conhecimento sobre a profissão docente.

Ser professor é uma maneira, como eu vou dizer, de colaborar com o mundo, sabe? De fazer uma intervenção social. **É algo que eu passei a acreditar realmente, assim, e era algo que o pessoal acreditava também.** Isso era legal! **Por outro lado, trouxe o peso também, que era estar ali 20 horas semanais e me agarrava, não conseguia fazer outras coisas.** Mas, antes, eu não tinha concepção nenhuma em ser professor, não tinha também vontade. **E isso tudo foi o PET que me trouxe.** [...] como eu tô falando, passou a se tornar mais pesado eu fazer as minhas disciplinas, porque eu tinha que estar a tarde toda no PET e a noite toda nas disciplinas [...]. Acho que a graduação é muito isso. [...] Porque você tem matérias de bacharel, que quem não é de licenciatura faz e as matérias de licenciatura, simplesmente você adiciona. Então, nas matérias de bacharel, você não vê nada. É muito raro um professor tentar relacionar com sala de aula. Então, **eu tive oito matérias de Língua Portuguesa e quase não via assim, nenhuma inserção daquilo em sala de aula. Sempre assim, muito teórico! Em nenhum momento se pensa em apresentar isso de forma prática.** Por outro lado, **quando eu cheguei nas matérias de licenciatura, também não vi.** Ao invés de usar esse espaço para fazer essa integração, apresentam mais coisas, só que outras coisas relacionadas à Psicologia da Educação e Didática. Então, acho que nunca teve essa inserção. E com certeza o PET foi o que salvou nesse sentido mesmo [...]. **Eu acho que é muito diferente, porque a questão do PET ele é esse envolvimento intenso, sabe?** De também, ser alunos que estão ali, têm um compromisso porque também recebem uma bolsa. E estão ali, vinte horas! **Estão convivendo e estão pensando juntos.** Na PPE é uma coisa assim, muito mais distante. É uma professora que está ali com 40 alunos, às vezes, não tem nenhuma integração [...] com nenhuma escola [...]. Não tem integração entre o bacharelado e a licenciatura, não tem integração entre a universidade e a escola. Mal tem integração entre o licenciando e o docente da disciplina. Enquanto no PET, você vê tudo isso integrado. A gente tinha uma integração com os professores da escola e tentava criar esse vínculo, a tutora ia lá conversar com a escola. [...] **quando a gente foi para a escola, que foi a virada pra mim.** Acho que foi aí, também, que o PET passou a fazer diferença. Porque **foi quando a gente foi para dentro da sala de aula escolher temas com os alunos e sempre partindo desse princípio de que saia algo deles também, e que a gente não só deposite, aquela coisa da educação bancária, sabe?** E eu, comecei a ver e gostar disso. Fez sentido pra mim, mexeu comigo mesmo. Pra mim **foi a primeira vez que eu vi meu curso, a minha profissão como uma forma de atuação social mesmo.** Eu pensei: **‘Pô, eu como professor, posso fazer a diferença para várias pessoas’** (VINÍCIUS, 2018, grifo nosso).

Na compreensão de **Davi**, a experiência no Grupo evidenciou que a possível mudança da escola através da atuação do professor se caracteriza pelo trabalho coletivo, sendo que antes

de se integrar ao PET tinha a concepção de que o professor era como aquele **“Redentor”**, o que detinha o poder em suas mãos.

[...]Então, **foi a partir das experiências mais concretas**, mais básicas, principalmente, **a partir do PET que eu vejo o trabalhador docente extremamente necessário à sociedade, não mais como super-herói, mas sim, como um trabalhador possível a partir de uma coletivização, a partir de uma união, ser passível de mudar a escola.** [...] acho que a prática é o critério da verdade, né? **Foi a partir do início, de me colocar na escola, não individualmente, mas de forma coletiva com os colegas que também ingressaram no PET foi extremamente importante para enxergar a realidade que estava acontecendo, numa escola Estadual aqui de Niterói.** Então, eu acho que o que foi interessante de tudo isso é a posição nossa porque nós não éramos professores, por isso que é bom frisar. Nós não éramos professores, nós estávamos numa posição de colaboradores, aqueles que estavam ali para tanto se formar como para criar e para construir novos conhecimentos. Então, interessante que quando a gente se coloca na escola a gente vê a realidade de outra forma. [...] **a primeira experiência que me proporcionou entender que nós não somos o super-herói da sociedade, os salvadores, foi a partir do momento que eu entendo a escola burocrática e tecnicista. Então, de como professor e de como nós, ali dentro, não temos voz e como não temos de certa forma participação na organização administrativa ou na organização curricular ou como tudo isso fica muito superficial na ação docente. Então, eu vi como que o professor, o seu saber, o seu conhecimento é simplesmente de execução e meio desligado dessa lógica de pensar e construir todo o processo educativo envolvendo uma burocracia, envolvendo administração, a gestão e todo o ensino que envolve para além da execução do conhecimento.** [...] estar ali dentro de uma escola estadual nos mostrou a precarização do professor, mostrou como o professor está distanciado da organização e das políticas educacionais, pensando isso de uma forma coletiva e num âmbito mais amplo, mais macro. E isso **me mostrou que** nós aqui, docentes em construção da carreira docente, não somos! **Somos mais uma categoria, mais uma classe trabalhadora e como nós estamos numa situação precária,** numa situação que é desvinculada do pensar e do executar o nosso trabalho (DAVI, 2018, grifo nosso).

A partir dos relatos dos 4 entrevistados verificamos que a compreensão sobre a profissão de professor foi sendo ampliada/reformulada/ressignificada à medida que as atividades do Grupo PET foram acontecendo. No desvelar de suas percepções sobre estas alterações chama atenção o valor que atribuem à atuação coletiva como aspecto positivamente relevante, indicando e reforçando seu valor para a composição do “vir a ser professor”. Esses depoimentos reforçam nosso entendimento sobre o caráter social do magistério para o qual é essencial o compromisso de todos os atores sociais (professores e alunos da escola, formadores de professores e licenciandos, entre outros) imersos em contextos que exigem estudo, construção, implementação e análise das práticas que provoquem rupturas com modelos calcados na oralidade do professor e na passividade dos alunos; compartilhamento de dúvidas, conflitos, avanços e aprendizagens em diferentes sentidos. Portanto, restringir os licenciandos ao espaço

da sala de aula da universidade ou da escola, na expectativa de que se tornarão professores a partir da observação da atuação de outros ou por meio da leitura de textos desvinculados das reais demandas escolares é assumir a responsabilidade pelo negligenciamento dos aspectos mencionados e dos resultados das pesquisas mais recentes sobre a docência (NÓVOA, 2015; TARDIF, 2014; VASCONCELLOS e VILELA, 2017; VASCONCELLOS e SANTIAGO, 2017).

Ressaltamos que 3 dos entrevistados (THAIS, TAMIRES e VINICIUS) afirmaram que o desejo pela carreira foi se constituindo ao longo do processo de desenvolvimento do trabalho realizado pelo Grupo PET. Se, inicialmente, não havia esse interesse indicaram que a participação nas atividades coletivas, apesar de exaustivas, contribuíram para a revisão de suas concepções a respeito da profissão docente e para o despertar da afinidade e da intenção de atuar neste campo.

Segundo **Thaís**, só se conhece o ofício do professor, a partir da inserção no ambiente da escola, equilibrando a teoria do que se estudou na graduação com a experiência vivenciada na realidade desse espaço. Em Souza Neto (2005) encontramos esclarecimentos sobre o exercício de um ofício e a importância de nos apropriarmos dos meandros e da subjetividade a ele inerentes. Acrescenta o pesquisador:

[...] o dever da palavra ofício representa ainda um certo **saber-fazer** àqueles que comungam do mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades, e são capazes de reproduzir certos objetos e/ou objetivos com base nos mesmos rituais. O exercício de qualquer ofício, nesse sentido, pressupõe que o seu realizador domine os processos que lhe são inerentes e seja capaz de executá-los de maneira a observar como cada momento, cada detalhe por diminuto que seja, cada gesto ainda que automático, resulta de uma unidade em que os fragmentos só justificam sua existência por fazerem parte do todo (SOUZA NETO, 2005, p. 250, grifo nosso).

Não é em vão que o distanciamento entre espaços de formação e de trabalho predominante nos cursos de licenciatura se constituem como fator de preocupação para formadores, professores e estudiosos da área da Educação (GATTI, 2013), afinal, os saberes profissionais dos professores são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos (TARDIF, 2014).

As considerações dos entrevistados e dos pesquisadores mencionados coadunam com nossa compreensão, no sentido de que o ofício do professor precisa estar vinculado não somente ao seu saber-fazer, mas atravessado pela ação coletiva dos sujeitos envolvidos com destaque para a formação de professores.

A esse respeito Tardif (2014) esclarece que

[...] do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, a inserção numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras, etc (p. 70).

Outro aspecto também contemplado durante a entrevista que realizamos junto aos petianos, consistiu em considerar se **em outros ambientes/contextos (dentro e fora da UFF), houve situações/experiências que interferiram na mudança sobre o que os entrevistados pensavam em relação à profissão de professor. Em caso afirmativo pedimos que explicitassem quais foram.**

Com exceção de Davi, os demais respondentes mencionaram situações relacionadas ao Grupo PET, principalmente aquelas vividas no espaço escolar, como indicativos para esta questão.

Thaís acrescentou que a realidade da sala de aula, em uma escola pública é bastante diferente do que se passa na escola privada. Relatou que por meio do Grupo se deparou com alunos que pertencem a esse primeiro contexto e teve a oportunidade de acompanhar suas especificidades. Destacou que o projeto do PET, a vivência com os estudantes e as experiências proporcionadas fizeram diferença no modo como enxergava o aluno, o professor e as relações que ocorrem em âmbito escolar:

Teve uma situação que pra mim foi muito forte. Foi uma situação parecida com a que eu tinha vivido no meu período de escola há muito tempo atrás e a questão de aceitação de algumas meninas. E a gente falou sobre o papel da mulher na sociedade e a gente relacionou com período romano, como era o papel da mulher naquela sociedade para trazer também dentro da matéria que já estava prescrita no Currículo Mínimo. A gente não foge disso, então, tudo o que estão trabalhando na sala de aula, também está tendo essa flexibilização e a gente também caracterizou o que é ser bonito, né? O que é beleza? [...] E o conceito que elas tinham de beleza era totalmente contrário ao que elas eram. [...] eu fiquei olhando aquela situação e elas começaram a falar de cabelo, de nariz e tal. [...] que era feio, era feio ter nariz grande, cabelo crespo não era muito bonito, assim, essas questões estavam mexendo muito comigo que até então, me deu um *feedback* e eu voltei atrás, porque nenhum professor nunca sentou comigo e falou sobre essas questões [Emocionada]. [...] eu fui rompendo no período ao longo da minha vida, eu não podia falar sobre o papel da mulher na sociedade romana, sabe? E eu preciso trazer isso para agora, e a gente falou no projeto. [...] eu comecei a problematizar aquelas questões, o porquê elas se enxergavam naquilo e eu fui quebrando algo dentro delas. [...] com isso, o projeto conseguiu fazer com que eu trouxesse esses assuntos para a sala de aula e que não eram debatidos [...] no projeto, a gente conseguiu trazer esses temas e o que mais mexeu comigo foi que depois, quando a gente retornou ao Colégio, essas meninas deixavam o cabelo solto [...]. E tem uma que até virou Youtuber. E o canal dela era para falar sobre isso, da beleza afro, como cuidar do cabelo cacheado, de maquiagens que ficam

legais no tom de pele negra, e eu fiquei vendo isso e meu Deus [Risos emocionada] **era o projeto!** (THAÍS, 2018, grifo nosso).

Do relato de **Tamires**, destacamos a narração de uma experiência relacionada às frustrações que viveu, na qual sinalizou que o trabalho com o PET possibilitou momentos valiosos de superação e aprendizado e que o apoio do Grupo contribuiu para a superação de situações consideradas angustiantes.

[...] E, eu lembro, que no decorrer do projeto, a gente tinha feito uma votação do projeto ser sobre *games* eletrônicos. [...] temas ligados à democracia grega que era o conteúdo do Currículo Mínimo. E questões de produção de texto porque a gente estava trabalhando com uma professora de Produção Textual e de História. [...] foi a experiência que marcou esse meu início de carreira docente, pois no projeto estava dando tudo errado. A gente tinha feito a metodologia e não estava dando certo. A gente planejava, tinha planejado e não acontecia! Então, a gente tinha planejado um texto! Os alunos leriam um texto sobre democracia Grega e depois a gente iria discutir. [Risos] Então, o que a gente fez? Pegou uma folha inteira de papel ofício e fez um texto adaptável [...]. Não tinha nenhum desenho, era só texto! Hoje, eu até faria um texto, se fosse trabalhar um texto, trabalharia com meia folha, botaria um desenho! Então, isso já é uma coisa que entra até como experiência! [...] E deu tudo errado! [...] Então, a gente saiu muito frustrado da escola, sentou e falou: **Gente, precisamos mudar o projeto!** [...] **Uma coisa é a frustração acontecer sozinha! Ela acontece e você não tem com quem discutir!** [...] **Mas passar por uma frustração em conjunto, nos ajudou a superar, juntos!** Porque a gente falou: **Como vamos vencer?** E isso é fazer com que um projeto continue [...]. **E o projeto sofreu alterações!** [...] Porque a gente fazia, elaborava o projeto, a metodologia e aplicava. E quando a gente voltava, criava uma outra metodologia baseada na experiência que a gente tinha vivido. As coisas começaram a dar certo. [...] se a gente não tivesse resolvido aqueles conflitos na metodologia, o projeto já começaria na escola dando errado. Então, quando o projeto começou, a gente estava em sintonia [...]. E quando termina o projeto a gente também faz uma avaliação de como foi. **Então, nessa avaliação, eu pude ver que por mais que um amigo não tivesse colaborado numa etapa do processo, em outra, ele supriu.** (TAMIRES, 2018, grifo nosso).

Para **Vinícius**, houve experiências práticas no interior do Grupo PET que geraram aprendizagens em decorrência da convivência com os pares. Dentre elas destacou contribuições para a percepção de que a escola democrática que se deseja está muito aquém da realidade e que numa sala de aula pode-se correr riscos em alguns momentos, mas é preciso refletir sobre a prática docente.

Eu lembro que a gente tinha previsto uns 5 encontros e acabou sendo uns 9 ou 10, porque nada dava como planejado. Muita inexperiência! Isso que fez a diferença na formação, e é isso que falta na graduação em si. É você poder ter um espaço que você vai experimentar, você vai errar, vai aprender e você vai saber o que vai fazer de novo, o que não sabe. Como várias atividades ali, eu olho e penso: **Poxa, poderia ter feito de outra forma!** [...] tem a questão da relação com as professoras, que nesse primeiro projeto, ainda não era tão boa. Até porque também era todo mundo de períodos iniciais, imaturos.

[...] os professores não entendiam tão bem o projeto [...]. Ter que convencer o professor de dar um horário, porque ele também tem o horário dele que tem que dar conta daquele conteúdo. **Mas algo que ficou muito forte para mim foi a questão material, sabe?** Por exemplo, teve uma atividade que a gente decidiu fazer um vídeo que era contando meio que, uma histórias dos *games* e tal. [...] Mas chegou na hora, a caixinha que a gente levou, não dava vazão e eles não conseguiam ouvir. Aí, tivemos que sair e eu fui e consegui uma caixa de som enorme na escola. [...] e não funcionou e a atividade não aconteceu. [...] Quer dizer, essa questão material da escola tanto a nossa questão material para produzir o vídeo desde a filmagem até a edição, quanto da escola para reproduzir esse vídeo, sabe? Uma escola que não estava preparada pra passar um vídeo. E a gente, também não sabia disso! [...] A gente nunca tinha praticamente estado em sala de aula. Então, a gente não tinha como prever certas coisas [...] É uma relação difícil! Claro que a gente não estava ali, na relação docente de fato. Mas, **não é tão tranquilo uma relação professor, coordenação, sabe?** Tem todas essas confusões, falta de organização. **É tudo isso, falta de material, falta de professor, falta de organização, falta de respeito.** [...] **E ao mesmo tempo fez muita diferença porque a gente se aproximou muito ali, nas relações de amizade [...]. Porque a gente passou um momento crucial juntos. Um momento de formação inicial docente como licenciandos, e estava ali, se ajudando.** Isso faz toda a diferença, do que estar ali na PPE também sozinho, por si só. **Você estar numa sala com mais 4 amigos, você se sente muito mais seguro para falar, principalmente eu, que falo pra caramba!** [...] (VINÍCIUS, 2018, grifo nosso).

Para **Davi**, a vivência com o PET contribuiu para que pudesse participar de experiências diversificadas dentro e fora da Universidade. Afirmou que se não fossem os colegas, a Tutora e todo o ambiente que o PET proporciona tanto na questão prática como teórica, sua participação nas disciplinas de PPE teria sido conturbada e tensa. Neste sentido, o Grupo, ajudou a lidar com estas questões e a consolidar o sentimento de pertencimento à carreira.

[...] durante o meu processo no PET eu iniciei, também, a PPE1 e dentro de um período era necessário o nosso acompanhamento, nosso estágio supervisionado em alguma escola na região. E eu fui para uma outra escola, também, aqui de Niterói e Estadual. **Tive experiências completamente diferentes que ao mesmo tempo se complementavam: o PET e PPE.** Então, foi delegado, como eu era estagiário, já tinha vínculo com o professor que me recebeu na escola. **Então já comecei a participar de um lado mais burocrático do fazer da prática docente que era preencher relatórios, corrigir provas, fazer acompanhamento e avaliação de aluno, aplicar prova, até completar o site da SEDUC, se eu não me engano, a frequência escolar, as notas. Então, foi algo assim, diferente!** [...] Não foi um baque, mas uma outra forma de entender a prática docente, a partir desses aspectos avaliativos, desses aspectos mais burocráticos da nossa função [...]. Então, foi uma atitude mesmo, que partiu de mim, essa escolha do professor e da escola e da continuação nessa escola e desse processo mais burocrático que estava exercendo lá. **Só que desse mesmo modo que essa experiência me ajudou nessa formação, juntamente com o PET,** que já era início de 2015 é interessante que **se inicia um processo de greve nas Universidades Federais aqui no Brasil** e principalmente aqui em Niterói, e **eu começo a participar das assembleias, de alguns eventos que a ADUFF e o SINTUFF e outras organizações dos trabalhadores exercem [...].** Aí, a partir disso, **esse é o segundo ponto que também ajuda é muito importante na nossa formação**

com os docentes, essa participação nos coletivos no sindicato e nas organizações. Mas, nesse período, uma parte desse período, eu volto para Minas Gerais porque estava em greve, não continuei por aqui, e lá eu dou algumas aulas no cursinho pré-vestibular comunitário. Então, é a terceira experiência dentro desse processo que também me ajudou a construir essa minha identidade, esse meu sentimento de pertencimento a carreira docente. [...] o mínimo de experiência que eu estava tendo no PET, me proporcionou uma experiência em PPE extremamente interessante, extremamente marcante. **Porque a partir do momento que eu iniciei o PET, que foi pouco antes de PPE, a gente já é instigado, a gente já é colocado na prática de dialogar com os professores, dialogar com a direção, com a coordenação. Então, é uma autonomia que é dada a nós,** como a gente chama de petianos, né? [...] foi o PET ali, me proporcionando um diálogo, uma relação mais estrutural com o professor de PPE na escola estadual, com a direção, com os alunos e com as turmas. [...] Coisas que muitos alunos não têm (DAVI, 2008, grifo nosso).

Os esclarecimentos dos respondentes nos levam a reforçar a relevância do fortalecimento das relações entre escola e formação de professores, reconhecendo seu valor para as mudanças qualitativas necessárias a ambas de tal modo, que suas ações reverberem para a realização de práticas ao nível da escola, da comunidade e da inserção dos sujeitos na experiência cotidiana respondendo às necessidades e às especificidades culturais de um povo (SCHRAM e CARVALHO, 2018).

As considerações dos entrevistados sobre o valor da coletividade no enfrentamento dos conflitos, na superação das dificuldades, no planejamento e no redirecionamento das ações pedagógicas foram novamente retomadas e coadunam com as recomendações dos estudiosos a respeito do mesmo assunto. Segundo eles, o trabalho coletivo pode ser uma alternativa relevante para lidar com as relações que se estabelecem no campo da docência, auxiliando na troca de experiências e na tomada de decisões (PONTE, 2004). Afirmam que a riqueza desse tipo de trabalho, seja no processo de formação inicial ou continuada tem relação com o fato de que os diferentes olhares sobre um mesmo objeto (o ensino) permitirão a reflexão sobre a prática docente justamente por terem percepções diferentes, que ao serem postas em xeque vão dando formas e conteúdos às compreensões individuais (VICENTE e VASCONCELLOS, 2014).

A participação em trabalhos que acontecem sob a perspectiva da coletividade parece ser um forte indicativo de amenização dos problemas que futuros professores enfrentarão, na medida em que proporcionam aos participantes discutir e relatar seus anseios, bem como reorquestrar, produzir e mobilizar saberes (ANDRADE, 2006; TARDIF, 2014), por meio do compartilhar das experiências.

A fim de aprofundar a compreensão sobre os saberes docentes e suas relações com a formação inicial e a atuação profissional, pedimos aos entrevistados que respondessem a

seguinte questão: **A partir das experiências ocasionadas pelo Grupo PET e baseada/o nas atividades vividas durante a graduação, quais são os principais problemas que você acredita que os professores das escolas enfrentam quando começam a trabalhar e precisam ser abordados pelos cursos de licenciatura?**

Thaís, argumentou que sempre se perguntava o porquê dos professores, até mesmo na universidade, na maioria das vezes, não desenvolverem projetos interdisciplinares. Explicou que essa indagação de alguma forma foi respondida por uma professora que estava presente no dia do desenvolvimento de um dos projetos implementados na escola.

[...] A professora chegou para conversar com a gente depois do final da aula, [...] e aí ela falou: **‘Olha, nos meus períodos iniciais, quando eu saí da faculdade e cheguei no colégio eu sofri muito. Porque você sai do campo da faculdade com todo um pensamento e uma ideia criada sobre o colégio, e aí, quando você chega no colégio se depara com uma outra realidade, sabe?’** A gente ouviu muito que não tem uma receita pronta para falar de aula. Realmente, não tem, mas a gente tem essa falta disso, na formação. E aí, ela confessou pra gente algumas coisas que aconteceram com ela ao longo dos primeiros períodos que começou a dar aula, né? O ingresso dela no magistério! E que sofreu de depressão porque não conseguia atender aquelas demandas do colégio que eram muitas. E também queria botar em prática tudo aquilo que tinha aprendido na teoria e não conseguia e por mais esforço que fazia, não conseguia porque era toda uma estrutura, a direção de um colégio, as necessidades também do colégio, que às vezes é muito precário [...]. E ao longo do tempo foi construindo o próprio senso e criando nisso uma forma de aplicar aquilo que aprendia, mas teve muita frustração [...] **aquilo dali quebrou algo em mim porque eu criticava muito. E eu falava: por que não? E eu fui entendendo que não é só chegar no campo do colégio. Que não é fácil!** [...] Na verdade, fazer o projeto que o PET faz, não é fácil! Nós somos alunos de graduação então, querendo ou não, a gente tem um tempo hábil, a gente tem necessidades que favorecem o desenvolvimento desses projetos, mas quando a gente chega numa sala de aula onde a professora tem mil turmas e um horário curto, dependendo da disciplina são horários que estão sendo muito mais cortados. Então, você vê que em uma disciplina de humanas, o tempo é bem mais escasso do que uma disciplina de exatas, numa aula de português. Então ela mal tem tempo para desenvolver tudo aquilo que tem que fazer porque tem um Currículo Mínimo, tem todo um aparato que o governo e o Ministério da Educação trazem que ela tem que fazer. E aí tem também a prova que faz todo mês, tem o SAERJ, tem o SAERJINHO e aquilo dali já limita o que você tem que passar [...]. **O PET traz essa vivência! Dá uns toques para mostrar a sala de aula e ver o como é bom desenvolver projetos e também abriu os olhos para esses lados, mas também entender esses pós e contras e o como a gente pode desenvolver isso [...]** (THAÍS, 2018, grifo nosso).

Para **Tamires**, as experiências a fizeram questionar as deficiências que um aluno da licenciatura terá em sua formação se não estiver inserido na realidade prática que conheceu como bolsista do Grupo.

A gente observou vários problemas! Porque nos cursos de licenciatura a gente trabalha com a disciplina de PPE. Então, 40 horas durante o semestre. É até

engraçado [risos] porque agora mudou. Mas, até então são 60 horas em sala de aula e 40 horas que você deve ter no mínimo na escola e por conta da rotina, a maioria faz o mínimo em sala de aula. E aí, a gente começa a se questionar! **Como assim, o tempo em sala de aula na universidade se é uma disciplina prática, vale mais do que o tempo em sala de aula?** E ao mesmo tempo, a gente não tem o acompanhamento das vivências que a gente tem nas disciplinas de estágio com a universidade. A gente entrega um relatório [...]. Apenas observação! Porque dependendo da escola que você vai fazer o estágio o professor da escola que define se você vai atuar ou não. Eu lembro que na minha primeira disciplina de prática de PPE, a professora me colocou no fundo da sala então, eu ficava a aula toda no fundo da sala e mais... é o que acontece com a maioria [...]. Então, o professor de PPE te dá teoria, porém, a carga horária prática você não tem [...] no final do curso ele vai ler o seu relatório, porém, ao ler o seu relatório ele não te dá nenhum retorno (TAMIRES, 2018, grifo nosso).

Vinícius entende que os cursos de licenciatura precisam rever a integração da teoria com a prática, possibilitando, a partir das PPE, uma experiência que proporcione esse contato direto com a realidade da escola.

Realmente, eu acho que **pela experiência que eu tive nos cursos de licenciatura, inclusive no meu curso, é de que ele não prepara para a sala de aula.** Porque como eu disse, a PPE acontece com uma estrutura totalmente ruim e esse é um grande problema. Não tô dizendo, assim, que o problema é só na PPE. Eu acho que deveria ser diferente, mas **o problema de toda a integração entre as disciplinas de licenciatura e do bacharelado.** O que vai resvalar na PPE, porque ali é um espaço de prática que acaba acontecendo de forma errada e a gente não vê as coisas como a gente vê no PET, sabe? **Por exemplo, na disciplina de Didática eu fiz um plano de aula, mas eu não coloquei ele em prática [...]. No PET, eu fiz tudo isso! Eu planejei um projeto que são várias aulas integradas, eu implementei esse projeto. Então, eu sei o que deu errado, o que deu certo nele. Eu tive uma relação com os docentes da escola. Então, querendo ou não, dá para eu já ter uma noção de como é esse ambiente que não é um ambiente fácil [...]** (VINÍCIUS, 2018, grifo nosso).

Nessa relação experiencial com o PET, **Davi** advertiu que a relação Universidade-Escola é precária, sendo necessário repensar novas posturas, vislumbrando contribuir para a superação do que ele denomina “**solidão pedagógica**”.

[...] a gente observa também, um grande número de evasão que ocorre dentro das licenciaturas que é algo assim, muito complicado. [...] Então, acho que **o primeiro ponto é que a licenciatura tem que mostrar aos estudantes que é algo que não é fácil.** Então, se você está escolhendo isso, você tem que ter a noção de que não vai ser fácil, vai ser desgastante, vai ser difícil e vai ser uma luta a cada dia. Então, após **as licenciaturas apontarem e entenderem quais são os processos que precarizam a nossa prática, o que vem a sanar é uma luta coletiva pela escola pública, pela educação, pelo piso salarial adequado para o professor com plano de carreira.** Mas além disso, talvez a palavra não seria um convênio, mas **uma ponte entre universidade e escola, que o PET conseguiu fazer isso, que eu acho que o PIBID também consegue e outras políticas universitárias também conseguem, mas na minha opinião são mínimas, é de unir os dois mundos,**

as duas comunidades, a universitária e a escolar, entendendo-as como produtoras de conhecimento, produtoras de saberes e que elas não podem estar distantes. Então, a solução, uma das soluções seriam essas melhorias e a aproximação que a escola tem que ter com a Universidade e a Universidade tem que ter com a Escola. [...] **Porque normalmente, ele sai da universidade e entra na escola pública, algumas vezes ele assim, dá continuidade na sua formação, mas muitas vezes está desamparado pedagogicamente, desamparado psicologicamente, desamparado epistemologicamente, teoricamente.** Então, a sua prática começa a ser somente a execução. E a Universidade, a partir desses projetos, os contatos de várias formas e de vários níveis dos licenciamentos com os professores com experiência ou aqueles que iniciaram de uma forma recente na Educação Básica, é extremamente importante para fortalecer a identidade docente [...]. Então, **eu acho que a Universidade e a Escola se aproximando, vai contribuir muito para a melhoria dessa solidão pedagógica, dessa solidão docente** [...] de uma forma assim, mais macro, no geral, a gente coloca assim, como crítica à universidade, essa falta de ter contato na escola [...] para construirmos processos formativos, processos de transformação da realidade educacional, que sim, parte deles e de nós, em coletivo [...] **Esse distanciamento é péssimo para a nossa formação docente porque a gente se distancia daqueles que têm experiência e daqueles que contribuem para a construção do saber docente** (DAVI, 2018, grifo nosso).

Partindo da análise dos relatos dos petianos acerca das necessidades presentes nas licenciaturas, **Thaís** observou que a relação que teve com a escola a partir do Grupo PET, a oportunizou reconsiderar as críticas que fazia sobre a atuação dos professores nas salas de aula, percebendo que o confronto entre concepções prévias e práticas profissionais favorece a tomada de consciência sobre este campo.

Perrenoud (2001, p. 170) explica que essa tomada de consciência propicia “[...] dar um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício”.

Os relatos de **Tamires** e **Vinícius**, evidenciam críticas sobre as licenciaturas, principalmente, no que concerne às práticas desenvolvidas nas PPE. Consideram que seria relevante para a formação docente propiciar o efetivo acompanhamento das vivências e ações desenvolvidas na escola, semelhante ao que vivenciaram enquanto estiveram no PET, oportunizando a todos os licenciandos experiências coletivas e instigantes de caráter profissional.

Considerando o que foi exposto, podemos dizer que seria proveitoso envolver os licenciandos em atividades que contemplem mecanismos de formação de *habitus* profissional nos cursos de licenciatura?

Para Perrenoud (2001, p. 175), esse aspecto não pode ser negligenciado, tendo em vista que

[...] todos os mecanismos de formação interativos e todas as formas de cooperação e de trabalho de equipe podem não só estimular uma prática, mas

também preparar condutas de explicação e [...] interpretação antes inscritas em um diálogo.

Partindo deste pressuposto e reconhecendo que “[...] em um ofício em que toda a cultura profissional prepara, sobretudo, para se trabalhar de porta fechada” (Idem), como é o caso do magistério, o pesquisador recomenda que a relação entre os sujeitos integrados ao campo de formação seja pautada por “um contrato” no qual os partícipes estejam prontos para aprender entre si.

Corroborando essa afirmação, **Davi** ressaltou a importância do diálogo entre a Universidade e a Escola, considerando que a troca de experiências entre ambas contribuirá para o crescimento dos envolvidos. Considerou, ainda, que o distanciamento predominante em sua experiência como licenciando foi negativo, porque “[...] **distanciou aqueles que têm experiência daqueles que contribuem para a construção do saber docente**”.

Em nosso entendimento, contemplar e potencializar a relação Universidade-Escola pressupõe criar na formação e no local de trabalho, condições que permitam ao futuro professor desenvolver-se profissionalmente **a partir de, através de e para a prática** (CHARLIER, 2001). Reconhecer que o futuro professor pode aprender **a partir** da prática, requer o entendimento de que esta se constituirá em ponto de partida e suporte da sua reflexão sobre a ação, seja em relação a sua própria prática ou a de seus colegas. Ele também poderá aprender **através**, quando for confrontado com a realidade, colocando-se como ator e interferindo nas exigências da situação, experimentando novas condutas e descobrindo soluções pertinentes à situação. E se o ponto de partida está na ação, aprenderá **para a prática**, na medida em que valorizar essencialmente os aprendizados que tiveram incidência direta sobre sua vida profissional (Idem).

Dito de outro modo, se desejo saber como realizar um trabalho ou utilizar o procedimento mais adequado preciso aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Tardif (2014) coaduna com esta perspectiva e acredita que nos próximos anos, o principal desafio para a formação de professores será abrir maior espaço para os saberes dos práticos dentro da própria formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo, apontam indícios de que o empenho e a dedicação dos petianos às atividades do Grupo provocou o desenvolvimento e o fortalecimento de fatores de natureza pessoal e profissional que abrangem e extrapolam o espaço do próprio Grupo, tais

como: cultivo de valores como solidariedade, espírito de grupo e cumplicidade; mudança na visão sobre a profissão de professor e surgimento e/ou fortalecimento do desejo de atuar no magistério; ampliação da compreensão de aspectos políticos que excedem o campo partidário; sentimento de pertencimento, de encorajamento e de superação das dificuldades que surgiam dentro e fora do âmbito do PET e alargamento da capacidade de olhar além do que se pode ver.

Em resumo, o espaço formativo vivido pelos integrantes do Grupo oferece pistas de que os encaminhamentos adotados no decorrer do trabalho que desenvolvem suscitam o desenvolvimento de aprendizagens sobre o ofício de professor, por se constituir em um campo no qual os sujeitos têm a chance de produzir e formalizar saberes profissionais.

Estas informações nos provocam a refletir sobre as possibilidades de expansão dessas perspectivas para a formação inicial dos professores, uma vez que a maioria dos licenciandos não está imersa em contextos semelhantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. P. A. **Um trem rumo às estrelas: A Oficina de Formação Docente para o Ensino de História (O Curso de História da FAFIC)**. Tese (doutorado em educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

ARROYO, M. G. Tensões nas condições e no trabalho docente: tensões na formação. *In: Movimento – Revista de Educação*. Ano 2, n. 2, 2015.

CHARLIER, É. Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada à Prática. *In: PAQUAY, L. et al. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. 2014. (100), 33-46.

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In: GAUTHIER, C. et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MATTOS, C. L. G. de; CASTRO, P. A. de. Entrevista como instrumento de pesquisa nos estudos sobre fracasso escolar. *In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - pesquisa qualitativa: rigor em questão*, 4, 2010, Rio Claro. **Anais do IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, 2010.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas.* v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

_____, A. **Os professores: um novo objeto de investigação educacional?** In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 2015. p. 13-30.

PERRENOUD, P. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

_____, P. O Trabalho sobre o *Habitus* na Formação de Professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: _____*. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O Pensar Educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças.** Disponível em:
< [Www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2) >. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.

SOUSA NETO, M. F. de. **O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor.** *Cad. CEDES* [online]. 2005, vol.25, n.66, pp.249-259. ISSN 0101-3262. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200007> > Acesso em: 28 de novembro de 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, M., ANDRADE, V. **Formação de professores e projetos interdisciplinares: perspectivas para uma outra escola.**, Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2019.

VASCONCELLOS, M.; VILELA, M. Limites e possibilidades da formação inicial para o desenvolvimento de práticas autônomas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 157-172, jan./mar. 2017.

VASCONCELLOS, M.; SANTIAGO, M. Cursos de licenciatura e práticas docentes na educação básica: relações entre o referencial freireano e a formação inicial inspirada pela abordagem interdisciplinar. **Revista ALEPH.** n. 28. jul. 2017.

VICENTE, M., VASCONCELLOS, M. Perspectivas em Diálogo. **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 43-54, jan-jun. 2014. Disponível em:
<<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>> Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR

¹Albaneide Silva Celestino

²Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

RESUMO

O construto motivação é um elemento imprescindível na dinâmica e complexa realidade que envolve o processo educacional, fazendo com que o ensinar e o aprender sejam mais eficazes, assim estudar a motivação é essencial para a educação escolar, entendemos ainda que professores motivados poderão motivar seus alunos, e assim obter uma aprendizagem mais consolidada. Este tema tem sido palco de várias discursões na educação contemporânea em diferentes ambiente e culturas. Os objetivos foram identificar e analisar a satisfação e motivação dos professores de Matemática no espaço escolar. Para tanto, trabalhamos a partir de uma discussão entre os teóricos que defendem a satisfação e motivação no contexto escolar, fundamentados nos estudos de Huberman (2000), Esteve (1992), Schwartz (2014) entre outros, procurando entender o nível de discussão acerca dessa temática. O método utilizado foi qualitativo, com entrevistas semiestruturadas com 08 (oito) professores de Matemática, realizada em duas escola públicas municipais na cidade de Caruaru-PE. Pensado a partir da análise destes dados, dos professores entrevistados, evidenciou-se o construto motivação para ensinar, acerca do compromisso com a aprendizagem do aluno, mostraram-se satisfeito com seu trabalho ao verem seus alunos tornarem-se cidadãos críticos e criativos, e especialmente com o poder de mudança pela educação. Porém, mostraram-se insatisfeitos com a falta de reconhecimento e de valorização por parte da sociedade acerca do trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Motivação dos professores, Satisfação/Insatisfação, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

A Motivação tem sua origem etimológica no verbo latino movere, e do substantivo motivum do latim tardio, dando origem ao termo aproximado semanticamente “motivo”. Sendo assim, a palavra motivação é derivada do verbo motivar, referindo-se ao motivo que, de modo geral, é aquilo que move uma pessoa, que põe o indivíduo em ação, o faz mudar de curso, impulsionando-o para algum objetivo (BZUNECK, 2009). Desta forma, a palavra motivação é muito utilizada na tentativa de explicar ou compreender como acontecem as ações, buscando respostas para justificar os motivos de determinados comportamentos.

¹ Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, revalidado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, albaneide.celestino@gmail.com

² Professor orientador: Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, ataide@hotlink.com.br

No contexto escolar, especialmente na sala de aula, a motivação é um dos fatores que colabora positivamente para o processo de aprender e ensinar. Um professor motivado em sua prática docente poderá motivar seus alunos, desenvolvendo nestes o interesse, a concentração, o envolvimento, a satisfação, entre outros.

No caso da disciplina de Matemática, mais especificamente, os baixos índices de aprendizagem tem preocupado a comunidade científica, professores, alunos e pais. Podemos comprovar esses índices a partir dos resultados das avaliações internas e externas. Há também relatos de professores sobre a falta de motivação dos estudantes em aprender Matemática. Ainda colhemos, atualmente, os frutos de uma Matemática disseminada por muitos anos, como uma disciplina difícil, seletiva e que nem todos conseguiam aprender, “tornando a aprendizagem de Matemática um privilégio de poucos e dos ‘bem dotados’ intelectual e economicamente” (FIORENTINI, 1995, p. 7).

Por outro lado, existem diversos fatores que pode influenciar tais resultados, e um deles está relacionado com a motivação de professores e alunos acerca do ensino e da aprendizagem em Matemática, pois compreendemos que a satisfação e a motivação no trabalho docente têm consequências diretas na produtividade e na qualidade do mesmo. Assim, levantamos as seguintes problematizações que serviram de balizas para a realização de uma pesquisa sobre o tema: o que motivou os professores para a escolha da profissão de professor de Matemática? O que os motiva sua prática docente? Quais os fatores de Satisfação/Insatisfação no trabalho docente? Quais ações considera motivadoras no cotidiano escolar?

Com bases nestes questionamentos, delineamos como objetivos identificar os fatores de satisfação no trabalho docente, como também, analisar as motivações dos professores de Matemática em sua prática pedagógica. Participaram da pesquisa 08 (oito) professores de 02 escolas municipais da cidade de Caruaru, Pernambuco.

Na metodologia de pesquisa optamos por um estudo qualitativo, acreditamos ser este mais adequado para a compreensão da temática investigada. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, e para análise e discussão dos resultados usamos a Análise do Discurso (AD).

Satisfação e Motivação docente

Na década de 1970 iniciou-se nos Estados Unidos um estudo acerca da satisfação profissional, sendo intensificado a partir dos anos 1980. Desde então podemos observar que as investigações em torno da problemática da satisfação docente aparecem ligadas à motivação, à identidade dos professores ou mal-estar docente (PEDRO & PEIXOTO, 2006).

De acordo com estudos no campo das Ciências da Educação, a satisfação no trabalho docente pode ser entendida como uma cognição associada a aspectos como a autoestima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional (BASTOS, 1995, apud PEDRO & PEIXOTO, 2006). Diante desse contexto, Bandura (1993) defende, que a motivação dos professores está relacionada com a convicção que de podem conseguir certos resultados a partir de ações. Tais convicções originam-se nas influências sociais positivas a partir dos colegas de trabalho, da gestão da escola, das experiências de êxito vivida por seus alunos, que ocorrem em função dos vários conhecimentos e habilidades obtidas, como também na crença de que a educação pode formar cidadãos críticos e criativos, com perspectiva de um futuro mais igualitário.

De acordo com Mota (2016, p. 48) “A motivação do aluno está relacionada na motivação de seus professores, e este na crença de que é possível motivar todos os alunos, esse sentimento nasce de um compromisso pessoal com a educação, de um entusiasmo, e sobremodo com uma paixão pelo trabalho educacional”. Para tanto, o professor precisa estar motivado na sua prática docente, exercendo de forma significativa o seu trabalho de educador. Contudo para que isso ocorra, é necessário o envolvimento de todos os segmentos da escola – gestão, coordenação, comunidade escolar – todos engajados em um mesmo direcionamento, reconhecendo e valorizando o papel professor, com espírito de cooperação, levando em consideração também a cultura da escola.

Caso contrário o professor pode desenvolver uma insatisfação docente, que é definida por Esteve (1992) como um conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo que vão afetando a personalidade dos docentes em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão. De modo que as consequências das práticas pedagógicas negativas causam sérios problemas à saúde, como: esgotamento, estresse, ansiedade permanente, desejo de abandono do trabalho e uma autodesvalorização, entre outros aspectos (PEDRO e PEIXOTO, 2006). Ainda de acordo com esses autores, citando Seidman e Zager (1987), o desgaste docente é um perigo para as escolas, pois esse ocorrido vai sendo disseminado para os outros profissionais como uma forma de contágio.

Segundo Nóvoa (1995), a profissão docente está vivenciando uma crise de identidade, pois o professor, nos dias atuais, não reflete sobre seu lugar na sociedade, por falta de tempo, e nem ao menos reconhecer a nobreza e a complexidade do seu trabalho, considerando que ser professor não é uma tarefa fácil.

Recentemente, estudos apontam que, em vários países, a classe profissional docente demonstra em sua prática cotidiana pouca satisfação. Os dados levantados a partir desses estudos são preocupantes, pois é de grande relevância que a satisfação profissional do docente alcance índices satisfatórios, proporcionando positivamente o desempenho profissional, como o bem-estar físico e psicológico, a motivação, o desenvolvimento profissional e o profissionalismo (PEDRO, 2011).

Segundo Marchesi (2008), uma das variáveis estudada sobre os impactos produzidos na satisfação profissional docente é a etapa da carreira vivenciada pelo professor e a proposta mais interessante para esse estudo foi estruturada por Huberman (2000), que vincula o percurso profissional docente com o seu tempo de experiências educacionais. Sua análise leva-o a identificar determinadas fases que provavelmente existem na carreira da maioria dos professores, sem que isso acarrete a invariabilidade do processo ou sua generalização para todos os docentes. Nesse sentido Huberman (2000) distingue cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente, as quais serão citadas a seguir e está fundamentado em Marchesi (2008):

FASE 1 – A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão): inicialmente ocorre a “exploração”, em que o professor faz a opção pela carreira. O docente nessa fase encontra-se entusiasmado com a profissão e as situações em que são confrontados, questionando se o seu desempenho está satisfatório e se conseguirá superar os problemas com a disciplina dos alunos, com o material didático inadequado. Nesse período predomina dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta. A necessidade de sobreviver surge para a maioria dos professores, eles precisam enfrentar as dificuldades em ensinar todos os seus alunos na sala de aula, dar atenção à diversidade, enfrentar uma variedade de obrigações e conseguir o reconhecimento da equipe de professores;

FASE 2 – Estabilização (de 4 a 6 anos de profissão): essa fase corresponde à percepção subjetiva de que existe um compromisso pessoal com a atividade docente. O professor sente-se seguro em seu trabalho, já conhece uma variedade de métodos docentes, ou seja, ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no seu desenvolvimento. É o momento em que a pessoa “passa a ser” professor. A estabilização se caracteriza por uma “liberdade” ou “emancipação” do professor, é a fase do “eu-docente” perante os colegas mais

experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão. Há uma maior preocupação com os objetivos pedagógicos, busca de formas metodológicas focalizando a aprendizagem do aluno;

FASE 3 – Diversificação e Experimentação (de 7 a 25 anos de profissão): nessa fase os professores sentem-se capazes de desenvolver novas estratégias ao ensinar seus alunos. Sua maior experiência e segurança levam-nos a propor iniciativas diversas e a intervir de maneira ativa no funcionamento da escola. Os professores nessa fase são os mais motivados e motivadores, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas, ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas, podendo levar a exercer cargos administrativos, afastando-se da sala de aula em busca de novos desafios. Essa é a fase mais longa do professor;

FASE 4 – Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de profissão): essa fase, que também pode ser compreendida por uma procura de uma situação profissional estável, ocorre por volta dos 45-55 anos de idade. Os professores nessa fase tornam-se menos vulneráveis à avaliação dos outros. Sentem que dominam melhor a prática. Por outro lado, o resultado do ciclo de experimentação ativa, ou de avaliação crítica e de dúvidas, pode conduzir a uma fase de conservadorismo. Huberman (2000, cit. in Lawall et al., 2009) diz que essa fase reflete, também, a relação entre a idade e o dogmatismo, um vínculo encontrado nos estudos do ciclo vital: maior prudência, aumento da resistência à inovação, saudade do passado e aumento da preocupação em conservar o que se tem, mais do que conseguir aquilo que se deseja;

FASE 5 – Preparação para a aposentadoria (de 35 a 40 anos de profissão): a última fase do ciclo profissional dos docentes, final de carreira, a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Às vezes esse compromisso menor se traduz em um progressivo distanciamento dos eventos que ocorrem na escola e em um menor interesse por participar nos conflitos internos e nas lutas pelo poder da instituição. Os professores trazem uma reflexão maior e um estilo de trabalho mais tranquilo frente aos projetos de inovação e mudança, que são mais próprios de etapas anteriores. Essa fase pode ser vivenciada com maior serenidade ou com maior amargura, dependendo, em grande medida, da trajetória percorrida por cada professor.

Já a motivação pode levar o indivíduo a superar obstáculos e seguir adiante (ALVES, 2010), tendo um caráter cognitivo, é identificada com a mobilização de forças ativas e esforços do sujeito, com a intenção de realizar certos objetivos. Trazendo esse contexto para a profissão docente, satisfação e motivação figuram como condições imprescindíveis, não apenas para o bem estar docente, mas principalmente para a qualidade do trabalho pedagógico

que estes realizam diariamente nas escolas, objetivando uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Devemos entender que a motivação é um fenômeno complexo e se constitui um item essencial à própria razão de ser professor (MOREIRA, 1997). Isto se dá porque a falta de motivação dos professores pode gerar consequências no comportamento e na motivação dos alunos para a aprendizagem. De acordo com os estudos de Knüppe (2006) as professoras do ensino fundamental disseram que quando estão cansadas ou desmotivadas percebem que seus alunos também ficam desmotivados. Assim, precisam estar motivadas já que necessitam motivar seus estudantes para fazerem as atividades escolares e leva-los à aprendizagem.

Portanto, um professor motivado em sua prática docente, pode fazer a diferença no ambiente da sala de aula, especialmente nas aulas de Matemática, onde muitas vezes os alunos trazem consigo alguns mitos, que foram disseminados ao longo dos anos, tais como: um bom aluno em Matemática é o que resolve com rapidez as situações propostas; um aluno que apresenta, inicialmente, dificuldades em Matemática não consegue superá-las e não consegue ter um aproveitamento bom nesta disciplina; a Matemática é um filtro social; somente um aluno com boa capacidade de memorização consegue aprender Matemática; entre outros (SANTOS, 1997). Tais mitos podem ser desfeitos com professores motivados e que possam motivar também seus alunos para a aprendizagem Matemática. Por isso, é de grande relevância a influência do professor para a motivação de aprender dos alunos (SCHWARTZ, 2014). É primordial despertar nos estudantes a intensão de aprender, o significado do conhecimento, o envolvimento no processo educativo, para que estes possam comprometer-se no processo de ensino e aprendizagem (MOTA, 2016).

METODOLOGIA

Esta investigação tem como aporte metodológico um estudo qualitativo. A escolha por esse tipo de investigação justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreensão dessa temática, uma vez que investiga o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, nas relações humanas. Compreendendo esse conjunto de fenômenos como parte da realidade social, pois o ser humano se diferencia por suas ações, por refletir sobre o que faz e interpretar suas próprias ações, em suas vivências e aquelas partilhadas com os outros. Portanto, a pesquisa qualitativa tem por objetivo a produção do universo humano, que pode ser sintetizado no mundo das relações, das representações e da intencionalidade (MINAYO, 2009).

O *locus* foi a cidade de Caruaru, localizada a 130 km da capital Recife, do estado de Pernambuco. Fizeram parte deste estudo 08 (oito) professores de Matemática do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino que representam o universo docente das referidas Instituições.

Os dados da presente investigação foram coletados através de entrevista semiestruturada. Optamos por uma entrevista semiestruturada, porque este tipo de instrumento permite que o sujeito exponha seus pensamentos e suas reflexões a partir de um esquema básico de entrevista pré-determinado, porém de forma não rígida – permitindo adaptações necessárias, por parte do entrevistador – além de favorecer a coleta imediata das informações desejadas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Para apresentação e análise dos dados, usamos como aporte metodológico a Análise do Discurso³ (AD), que aponta para um perfil qualitativo da pesquisa. A escolha desta metodologia justifica-se pelo fato de esta enfatizar a relevância da discursividade, com o intuito de promover uma ampla reflexão e não a restringir a uma mera ferramenta, além de apoiar-se em conceitos que facilitam a percepção do fenômeno que é objeto de estudo (GOMES *et al*, 2000). Orlandi (2005, p. 15) traz uma visão clara a respeito do papel da Análise do Discurso, afirmando que: “[...] não trata da língua, não trata da gramática, ela trata do Discurso. O discurso é uma palavra em movimento, é uma prática de linguagem. Não há começo absoluto ou ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”.

Nesta investigação, a apresentação dos resultados da Análise do Discurso (AD) dos professores de Matemática obtidos através da entrevista semiestruturada está realizada a partir de Formações Discursivas (FD) (ORLANDI, 2005) que se inserem no âmbito dos sentidos construídos a partir da fala dos docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do discurso (AD), através das formações discursivas (FD) representam o produto dos discursos dos 08 (oito) professores entrevistados. Esta produção de discurso foi agrupada em 05 (cinco) Formações Discursivas: Identificação do professor, Motivação para ser professor de Matemática, Motivação para prática docente, Satisfação/Insatisfação no

³ A sigla AD, doravante utilizada, refere-se à Análise de Discurso. Na nossa investigação foi feito uso da AD de perspectiva francesa, estruturada por Michel Pêcheux. Essa orientação teórica defende a tese de que a linguagem possui uma relação com a exterioridade, situando sua reflexão entre a Linguística e a Teoria do Discurso.

trabalho docente, Ações motivadoras no cotidiano escolar.

Os professores aparecerão representados pela letra “P” seguido de um número natural, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e assegurar o anonimato dos entrevistados.

Identificação pessoal e profissional dos professores (FD1)

A partir da entrevista realizada foi possível traçar um breve perfil, agrupando questões sobre idade, gênero, tempo de formação e tempo de função.

Quadro 1- Identificação pessoal e profissional dos professores de Matemática da pesquisa.

Professor	Idade	Gênero	Tempo de Formação	Tempo de Função
P1	25 anos	Feminino	2 anos	4 anos
P2	42 anos	Masculino	22 anos	20 anos
P3	33 anos	Feminino	11 anos	1 ano e 5 meses
P4	27 anos	Feminino	5 anos	1 ano e 6 meses
P5	37 anos	Masculino	20 anos	17 anos
P6	43 anos	Masculino	15 anos	12 anos
P7	34 anos	Masculino	5 anos	1 ano e 6 meses
P8	43 anos	Masculino	7 anos	1 ano e 5 meses

Fonte: Entrevista realizada em 2019.

Conforme podemos observar no quadro acima, a maior parte dos professores que participaram da pesquisa é do gênero masculino. No que diz respeito a idade, o mais novo tem 25 anos e o mais velho 43 anos. Estão com o tempo de função entre 01 (um) ano e 05 (cinco) meses a 20 (vinte) anos de docência. Destes, 05 (cinco) são formados em Matemática, e dentre esses, 04 (quatro) tem especialização na área, enquanto 02 (dois) são formados em Química, e não possuem especialização, e 01 (um) é formado em Engenharia Ambiental, com especialização também nesta área.

A carreira vivenciada pelo professor, de acordo com a Teoria de Huberman (2000), está dividida em cinco FASES que marcam o processo de evolução da profissão docente, associando essa trajetória profissional a seis grandes períodos: formação inicial, iniciação, estabilização, novas preocupações, afastamento ou responsabilidade e declínio profissional,

quando se aproxima a idade da aposentadoria, vinculando assim o caminhar docente com suas experiências ao longo dos anos (MARCHESI, 2008).

Elencamos as fases, a partir da Teoria de Huberman (2000), para a identificação pessoal e profissional de cada docente, chamando atenção, nesse momento, sobre o tempo de função dos entrevistados, encontrando-se nas seguintes fases: FASE 1 (entrada na carreira – de 1 a 3 anos de profissão) estão P3, P4, P7 e P8, e nesta fase acontece a ‘exploração’, em que o professor faz a opção pela carreira, estando entusiasmado com a profissão e as situações em que são confrontados, questionando se o seu desempenho está satisfatório e se conseguirá superar os problemas com a disciplina dos alunos, com o material didático inadequado, entre outros; na FASE 2 (Estabilização – de 4 a 6 anos de profissão) temos P1, essa fase corresponde à percepção subjetiva de que existe um compromisso pessoal com a atividade docente. O professor sente-se seguro em seu trabalho, já conhece uma variedade de métodos docentes, ou seja, ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no seu desenvolvimento. É o momento em que a pessoa ‘passa a ser’ professor. A estabilização se caracteriza por uma ‘liberdade’ ou ‘emancipação’ do professor, é a fase do ‘eu-docente’ perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão. Nesta fase há uma maior preocupação com os objetivos pedagógicos, busca de formas metodológicas focando a aprendizagem do aluno; na FASE 3 (Diversificação e Experimentação – de 7 a 25 anos de profissão) estão P2, P5 e P6; nessa fase os professores sentem-se capazes de desenvolver novas estratégias ao ensinar seus alunos. Sua maior experiência e segurança os levam a propor iniciativas diversas e a intervir de maneira ativa no funcionamento da escola. Os professores nessa fase são os mais motivados e motivadores, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas, ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas, podendo levar a exercer cargos administrativos, afastando-se da sala de aula em busca de novos desafios; com relação à FASE 4 (Serenidade e distanciamento afetivo – de 25 a 35 anos de profissão) e FASE 5 (Preparação para a aposentadoria – de 35 a 40 anos de profissão), nenhum dos professores entrevistados enquadram-se nessas fases. Essa análise leva-nos a identificar determinadas fases que possivelmente estão presentes na carreira da maioria dos professores, contudo, isso não implica na invariabilidade do processo ou na sua generalização para todos os docentes.

4.2.2 Formação Discursiva (FD) - Motivação para ser professor de Matemática

De acordo com Bzuneck (2010), a motivação dos professores tem origem num senso de compromisso pessoal com a educação, do entusiasmo, da paixão pelo trabalho, como também de sentir-se importante e de produzir resultados significativos.

O primeiro questionamento feito aos professores foi acerca da concepção de cada um sobre o que os motivou a escolherem a profissão de professor de Matemática. Na análise do discurso (AD) do *corpus* da nossa pesquisa com os docentes, observou-se a concepção de cada professor sobre o motivo pelo qual escolheram a profissão.

Para Huberman (2000), a identidade profissional consiste num momento crucial no desenvolvimento pessoal e profissional, tal momento contribui para a consolidação dessa identidade profissional. Com relação a essa identidade, questionados sobre o que motivou para a escolha da profissão de professor de Matemática, a maioria dos docentes citam a sua afinidade com a Matemática, ou áreas afins, podemos perceber isso nas falas dos professores, P1: “[...] sempre gostei muito da área de exatas, sempre gostei muito de Física, Química, Biologia e Matemática” e P3: “o fato de ser a disciplina que eu mais tenho facilidade de aprender”. Porém, o que motivou P8 foi: “[...] o desafio da vida [...] ajudar as pessoas, para melhorar cada vez mais o seu desempenho e ter um futuro brilhante [...]”, quando a escolha pela profissão docente, dar-se pelo compromisso com o social, nota-se um maior envolvimento com o trabalho docente (MOTA, 2016).

Contudo, para P2 não houve uma motivação, mas sim, uma falta de opção, como podemos confirmar em sua fala: “[...] dos cursos, eu me identifiquei mais com matemática [...] porque não tinha muita opção de curso na época [...] mas assim, não vamos dizer que fosse um sonho de ser professor, [...] foi mais a opção que tinha disponíveis na época”.

4.2.3 Formação Discursiva (FD) – Motivação e prática docente

A motivação de uma pessoa em escolher algo, fazer algo, vem do fato de ela saber que tem um papel relevante naquela organização e que outras pessoas necessitam dela. Tal perspectiva pode ser percebida nas afirmações, a partir do que dizem a maioria dos professores entrevistados quando questionados sobre motivação e prática docente, P1 “O que me motiva é saber que eu posso proporcionar a meus alunos futuros melhores”, P3 “A oportunidade não só de transmitir o conhecimento como também de adquirir e estudar cada vez mais”, P4 “O que me motiva é ver os alunos me pedindo alguma coisa, professora vamos para o laboratório, professora vamos fazer uma aula assim. [...] eu me sinto motivada, P5 “Ver que você está contribuindo com o futuro profissional dos alunos principalmente quando

é do Ensino Fundamental”, P6 “Ajudar o próximo e entender que através da educação um país melhora”, P7 “O sonho ainda de ver um mundo melhor, eu acredito que só pela educação [...]” e P8 “É o amor”. Em vista disso, podemos enfatizar essa motivação profissional do professor quando percebe que seus esforços para ensinar, cumpre com responsabilidade uma das funções da escola, a de formar cidadãos críticos e criativos, com a possibilidade de um futuro melhor. Podemos observar, que as recompensas que eles mencionam não estão atreladas ao financeiro, mas ao resultado significativo da sua prática docente. Portanto, constatamos o que os motivam a ensinar é o compromisso com a educação, com a aprendizagem do aluno e o grande interesse na formação do cidadão (MOTA, 2016).

Apenas um professor, diz que sua motivação são os bons alunos, pudemos comprovar isso em sua fala quando P2 relata que: “O que me motiva hoje, só são alguns alunos, os bons alunos que a gente ver, então você tem uma turma grande de 37-40 alunos, que você identifica um percentual de alunos que é muito dedicado, então isso é mais interessante, ver esses alunos crescendo”. Diante deste depoimento, cabe-nos mencionar um dos conceitos de Bourdieu (1983), o *habitus*, pois os alunos tendem a ser julgados pela quantidade e pela qualidade do conhecimento que já trazem de casa, isso poderá elevar ainda mais essa violência simbólica praticada na escola. Perrenoud (1999) afirma ser do conhecimento geral, que se dá mais atenção aos que mostram mais desempenho acadêmico, dando a eles uma orientação específica tendo por fim estudos aperfeiçoados. Os mais “fracos” são desprezados, estagnando cognitivamente e socialmente.

4.2.4 Formação Discursiva (FD) – Fatores de Satisfação/Insatisfação no trabalho docente

Considerando inicialmente os fatores de satisfação na prática docente, notamos o mesmo perfil em todas as falas dos professores relacionado a esse fator. Todos mostram-se bastante satisfeitos quando veem a aprendizagem dos seus alunos avançando, assim sendo, destacamos as falas de P1 “A satisfação é justamente esse retorno que os alunos dão, esse feedback, eu perguntar, e obter as respostas, e ter resultados positivos [...]”, e P6 “A satisfação é quando eu percebo que o aluno evoluiu e eu consegui contribuir para essa evolução [...]”, a motivação para aprender precisa ser construída a partir da ação do professor, como também ser mantida por este. Contudo, é necessário o envolvimento de todos que compõem a escola, todos empenhados numa mesma direção, com espírito de colaboração, levando em consideração a cultura da escola.

No que diz respeito a insatisfação docente, pudemos comprovar, a partir das falas dos professores entrevistados, que os fatores que mais lhe causam insatisfação é a falta de reconhecimento e valorização. Tal perspectiva pode ser percebida nas falas de P3, quando afirma: “insatisfação é a falta de reconhecimento” e P6, quando diz: “a insatisfação é o nosso País não valorizar de forma adequada os professores”. Para Esteve (1992) a insatisfação docente, afeta a personalidade desses profissionais, em razão das condições psicossociais no exercício da função, causadas por um conjunto de efeitos de caráter negativo.

Diante do exposto, ressaltamos que as profundas mudanças sociais que estão acontecendo numa dinâmica muito rápida, causando assim novas exigências feitas ao professorado, gerando um sentimento de desamparo, causando cansaço e não percebem a valorização merecida na sua prática pela sociedade (MARCHESI, 2008).

4.2.5 Formação Discursiva (FD) – Ações motivadoras no cotidiano escolar

O professor precisa estar motivado na sua prática docente, e tal motivação está relacionada à crença que de podem alcançar certos resultados, e essas convicções tem origem nas influências sociais positivas, vindas de colegas de trabalho, da gestão da escola, das experiências exitosas, fazendo com que possam exercer de forma significativa o seu trabalho de educador (BANDURA, 1993).

Diante do exposto, podemos analisar o discurso dos professores investigados acerca das ações motivadoras no cotidiano escolar, quando P1 afirma: “Processo de troca de conhecimento, troca de conteúdo, troca de material com outros profissionais”. Além dessa ação motivadora, P3 traz como motivação no dia a dia da escola “Quando por exemplo, um aluno ele consegue aprender e pôr em prática o que aprendeu”. Mas também, tem professores que se sentem motivados no cotidiano quando a coordenação e/ou direção da escola, os apoiam em suas práticas pedagógicas, como também, quando promovem eventos voltados para a motivação de professores e alunos, podemos comprovar isso nos depoimentos de P7 “[...] o apoio da coordenação, a coordenação nos dá um apoio muito grande para gente exercer o trabalho, a direção da escola nos apoia, deixa a gente livre para projetar, para experimentar o conteúdo mesmo, praticar o conteúdo” e P2 “[...] toda vez que a escola trabalha a parte da motivação com o aluno, da motivação com o professor”. Desse modo, motivar os estudantes não é uma ação que depende tão somente do professor, mas de todos os agentes da escola, de forma harmoniosa, e numa mesma direção, pois apoiados pela equipe pedagógica da escola, os professores poderão desenvolver projetos mais eficazes (BZUNECK, 2009).

CONCLUSÃO

Nos relatos dos participantes de nossa pesquisa e a partir dos estudos que ela proporcionou podemos afirmar que os docentes entrevistados sentem-se motivados quando veem aprendizagem dos alunos avançando, podendo proporcionar a eles um futuro melhor, pois acreditam na Educação como ferramenta de mudança. O tema motivação voltado para o trabalho docente está associada também como a satisfação/insatisfação da prática docente do professor. Os dados colhidos apontam fatores de satisfação quando veem esse trabalho produzindo resultados significativos, percebendo assim, que seus esforços para ensinar cumprem com responsabilidade uma das funções da escola, a de formar cidadãos críticos e criativos, com a possibilidade de um futuro melhor. Com relação aos fatores de insatisfação docente, os dados colhidos apontam, que os fatores que mais lhes causam insatisfação é a falta de reconhecimento e valorização. A insatisfação afeta a personalidade desses profissionais, em virtude das condições psicossociais no exercício de suas funções, causadas por um conjunto de efeitos negativos (ESTEVE, 1992).

Assim, o professor precisa estar motivado para enfrentar as dificuldades advindas de sua prática, e conseqüentemente, motivar seus alunos. Ele é a figura principal, capaz de gerar transformação na organização educacional, assumindo responsabilidades pela educação, visto que possui maior força na promoção das mudanças. Sua atuação reflete diretamente numa parcela significativa de pessoas, processo que influencia a vida de seus alunos. Senso assim, é de suma importância que os professores estejam motivados em suas ações docentes, para que possam motivar seus alunos também, objetivando um ensino e aprendizagem de qualidade na disciplina de Matemática.

A partir das reflexões provocadas por este estudo indica-se a necessidade de outras pesquisas que se volta para esta temática, porém desta vez com os participante sendo os estudantes, analisando a satisfação e motivação dos estudantes nas aulas de Matemática, como também a interferência do capital cultura trazidos por eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Patrícia I. B. **Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico.** Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal, 2010.

BANDURA, A. Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. **Educational Psychologist**, v.28, n. 2, p. 117-48, 1993.

BOURDIEU, P. (1983) **Questão de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero.

BZUNECK, J. A. A Motivação do aluno – aspectos introdutórios. In Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (orgs.). **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK; J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Orgs). **Motivação para aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13 a 42, 2010.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher; Fim de Século Edições, 1992.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil**. Zetetiké, Campinas, v. 3, n. 4, nov, 1995.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 2000.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, n.27, p. 277-290, 2006.

LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, H. A. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Educação e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, p.88-96, 1997.

MOTA, F. M. C. **Motivação dos estudantes e professores no espaço escolar**. Dissertação de Mestrado. ESEAG, 2016.

NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995;

ORLANDI, E. P. (2005). **Análise do Discurso. Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes.

PERRENOUD, P. (1999) **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed.

PEDRO, N. (2011). **Auto-eficácia e satisfação profissional dos professores**: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. v. 18, n. 1, pp. 23-47. Disponível em:

PEDRO, N., & PEIXOTO, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, 24, 4, 247-262, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>>. Acesso em: novembro de 2019.

SANTOS, V. M. P. (Coord.) (1997). **Avaliação da aprendizagem e raciocínio em matemática: métodos alternativos**. Instituto de Matemática UFRJ-Projeto Fundação, Rio de Janeiro.

SCHWARTZ, S. **Motivação para ensinar e aprender – teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

SAÚDE SOLIDÁRIA: UMA INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA PARA MULTIPLICAR O BEM

Danielle Alves Dantas ¹
Marcos Aurélio da Silva Sousa ²
Rívia Verônica da Silva Maia ³

RESUMO

A Escola Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas, vem sendo referência na região do sertão paraibano, com o ensino integral no Ensino Médio e, atualmente, com os cursos técnico em Segurança no Trabalho e Marketing, aperfeiçoando e preparando os jovens. Com o objetivo de trabalhar o tema Saúde nas escolas, esta pesquisa foi realizada pelos alunos da presente escola, através de investigações dentro e fora de sala de aula, além de leva-los a uma postura crítica na identificação de instrumentos capazes de interpretar dados de conteúdo científicos que fazem parte do nosso cotidiano. Assim, o projeto Saúde Solidária: Uma Intervenção Comunitária para Multiplicar o Bem, foi realizado com as turmas da Terceira Série do Ensino Médio, na Escola Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas, na disciplina de Biologia, norteador uma ligação entre a escola, a família, a comunidade e os serviços de saúde presentes na nossa cidade. Envolvendo, atividades como: introdução de um Design Thinking, construção do Kanban, participação da Caravana do Bem, Paraíba, 2019, intervenções comunitárias, abordando temas como a Doação de Sangue, de Medula Óssea, de Leite, de Órgãos, bem com aulas de Campo no Hemonúcleo de Catolé do Rocha e nos PSF (Programa Saúde da Família). Resultando, na construção de gráficos sobre os dados levantados durante as pesquisas na intervenção comunitária e panfletagem, para dar um retorno à população sobre as pesquisas realizadas.

Palavras-chave: Biologia, Design Thinking, Interdisciplinaridade, Kanban.

INTRODUÇÃO

A Escola Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas, vem sendo referência na região do sertão paraibano, com o ensino integral no Ensino Médio e, atualmente, com os cursos técnico em Segurança no Trabalho e Marketing, com isso vem a cada dia aperfeiçoando e preparando os jovens, através do desenvolvendo de projetos e atividades educacionais, culturais, desportivas, recreativas, oferecendo uma educação de qualidade, favorecendo o protagonismo juvenil para formação de cidadãos críticos, capazes de atuarem na transformação da sociedade, a serem promovidas pela Escola, fornecendo subsídios calcados na realidade sócio-econômico

¹ Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professora da Estadual da Educação da Paraíba. E-mail: danielle.dantas1@professor.pb.gov.br;

² Mestre em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN; Professor da Rede Estadual de Educação da Paraíba – PB. E-mail: marcos.sousa4@professor.pb.gov.br;

³ Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes – UCAM. ; Professora da Estadual da Educação da Paraíba. E-mail: rivia.maia@professor.pb.gov.br;

e cultural da comunidade local. Desta forma, com a realização de projetos vem a construir uma educação de qualidade para os jovens nos dias de hoje, despertando o senso crítico e valorização do conhecimento. Como relata Morin (2003):

“a realização de projetos em sala de aula sustenta o princípio do saber, do conhecimento em relação ao ser humano, valorizando a sua iniciativa, criatividade, sua complexidade dentro de sala de aula, complementaridade, convergência e complexidade. Verificando um ponto de encontro de seus estudos sobre este a busca da visão da totalidade, enfocando a aprendizagem e a produção do conhecimento.”

Com isso, a partir da averiguação dos dados apresentados pelo sistema de avaliação dos estudantes da Paraíba, Avaliando IDEPB, o qual possibilita, por meio de medidas de desempenho dos estudantes avaliados, a aferição da qualidade do ensino ofertado pela rede estadual da Paraíba, buscou desenvolver este projeto para que a nossa escola possa alcançar sua meta proposta para o decorrente ano. Salientando que a elaboração de estratégias para a melhoria do aprendizado em sala de aula resulta em uma educação de qualidade, ressaltando que o IDEPB não analisa só o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, mas avaliam os índices de evasão e reprovação escolar. Sabendo disso, a elaboração deste projeto na disciplina de biologia envolveu atividades lúdicas que possibilitaram uma melhoria nas notas bimestrais e diminuição da evasão escolar e, conseqüentemente, na reprovação escolar.

Assim, analisando, a Tabela 1, percebemos que a Escola Cidadã Integral Obdúlia Dantas vem crescendo a cada ano e para o ano de 2019, cuja meta é de 4,11 e com a participação efetiva do corpo discente quanto o corpo docente podemos chegar a essa meta com honra, ressaltando que a avaliação do IDEPB para 2019 não foram apresentados pelo Governo da Paraíba, contudo, a referida escola alcançou a meta de 4,90, ultrapassando a meta projetada para 2021, IDEB divulgado no corrente ano.

Tabela 1- Metas do IDEPB alcançadas de 2015 à 2019.

IDEPB (Ensino Fundamental e Médio)	2015	2016	2017	2018	2019
Meta	3,35	3,54	3,72	3,91	4,11
Língua Portuguesa	3,51	4,04	4,42	4,91	-
Matemática	3,62	3,82	4,22	4,76	-
Resultados	2,48	3,18	3,14	3,73	-

Fonte: IDEPB (2019).

Ao despertar nos alunos que na biologia podemos trabalhar com algumas habilidades presentes no nivelamento, como “Estabelecer relações entre imagens (fotos/ilustrações) e/o texto”, “Reconhecer, distinguir fato de opinião” e “Ler e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos”, verificou-se uma comunicação com os descritores presentes na matriz de referência que rege o Avaliando IDEPB, desse modo, o aluno adquiriu conhecimentos para se deparar com avaliações externas, como IDEPB, IDEB, ENEM e Concursos Públicos e/ou Privados, e não ter dificuldades em questões que possa ser para alguns de nível difícil, porém quando passa a estudar e apreciar essas diretrizes facilita o seu egresso acadêmico ou profissional. Sendo assim, a Tabela 2 nos denota as competências e diretrizes trabalhadas durante o projeto, envolvendo uma interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa e a Matemática.

Tabela 2- Descritos da primeira série do ensino médio que serão trabalhados durante o período de desenvolvimento do projeto.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - AVALIANDO IDEPB 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
I. PRÁTICAS DE LEITURA	
D6	Localizar informação explícita em um texto.
D7	Inferir informação em um texto.
D8	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.
D9	Identificar o tema central de um texto.
D10	Distinguir fato de uma opinião.
III. RELAÇÕES ENTRE TEXTOS	
D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.
IV. COESÃO E COERÊNCIA	
D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA - AVALIANDO IDEPB 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	
IV. ESTATÍSTICA, PROBABILIDADE E COMBINATÓRIA	
D32	Resolver problema que envolva probabilidade de um evento.

D33	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D34	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.
IV – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	
D71	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D72	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

Fonte: INEP (2019).

Não se pode mais pensar a Educação com a simples visão reducionista de ensinar a ler, escrever e tão somente com o vislumbre da formação profissional. Mais que isso, a Escola precisa se comprometer com a cidadania, formando seres humanos plenos e pensantes, que certamente terão maiores oportunidades na vida dos tempos modernos. Nessa visão de uma Educação que busca a formação plena do aluno há uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades para reduzir as desigualdades sociais e melhorar a qualidade de vida da população. A educação eficaz é aquela em que favorece a formação de cidadãos críticos e bem informados, que tenham habilidades e competências diversas para agir de forma eficiente em defesa da vida. Por isso, a Escola deve criar estratégias que possam envolver toda sociedade (LIBERAL et al., 2002, p8).

Pensando nisso, a proposta do projeto **Saúde Solidária: Uma Intervenção Comunitária para Multiplicar o Bem**, realizado com a Terceira Série do Ensino Médio, juntamente com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), **Conhecimento Científico Versus Senso Comum: A Pesquisa como Fonte de Informação e Formação Cidadã**, onde possibilita o discente a ter o entendimento dos saberes científicos relacionando-os com o senso comum, através de investigações dentro e fora de sala de aula, além de leva-los a uma postura crítica na identificação de instrumentos capazes de interpretar dados de conteúdo científicos que fazem parte do nosso cotidiano, além de levar esclarecimentos à população e, assim, fazendo a multiplicação do bem, com a transmissão do conhecimento adquirido na escola.

Corroborando com Hernández (1998) relata: “O aluno quando é colocado a se deparar com relações que vão além das disciplinas e que o ajudarão a resolver situações problemas que possam surgir, aumentando sua capacidade de encarar desafios e não apenas para conscientizar

sobre qualquer assunto, verificando que a inclusão de um projeto realizado de forma coletiva, possa contribuir para a aprendizagem de forma individual e em conjunto, tornando-se algo real a partir do momento em que, dentro do conteúdo, começa a se desenvolver diversas ações em prol do crescimento do indivíduo.”

Com o objetivo geral de Compreender o contexto socioeconômico catoleense, referindo-se, principalmente, a um Design Thinking da saúde, relacionando o aluno com a comunidade, vislumbrando o protagonismo juvenil e social, com o propósito de alcançar as metas propostas pelo IDEB e IDEPB 2019, tratou-se de um projeto que envolveu uma intervenção comunitária, na qual os alunos, nas comunidades de Catolé do Rocha, abordaram conceitos sobre Saúde, levando esclarecimentos à sociedade, sobre temas que são bastante abordados, porém, muitos são desprovidos dessas informações, como a doação de sangue, de medula óssea, entre outros assuntos, além disso, conectando a Matemática e a Língua Portuguesa à Biologia, no estudo de gráficos e produção de questionários.

METODOLOGIA

Em consonância com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) 2019, Conhecimento Científico Versus Senso Comum: A Pesquisa como Fonte de Informação e Formação Cidadã, onde possibilita o discente a ter o entendimento dos saberes científicos relacionando-os com o senso comum, através de investigações dentro e fora de sala de aula, além de levá-los a uma postura crítica na identificação de instrumentos capazes de interpretar dados de conteúdo científicos que fazem parte do nosso cotidiano, o projeto Saúde Solidária: Uma Intervenção Comunitária para Multiplicar o Bem, foi realizado com as turmas da Terceira Série do Ensino Médio, na Escola Cidadã Integral Técnica Obdúlia Dantas, na disciplina de Biologia, norteando a Saúde como tema gerador do projeto, fazendo assim, uma ligação entre a escola, a família, a comunidade e os serviços de saúde presentes na nossa cidade. Como afirma, Carvalho (2003):

“Ações escolares devem ser consolidadas em um contexto participativo, integrador de todos seus segmentos, sincronizadas com o contexto atual, que requer uma política educacional capaz de contribuir na condução do país ao pleno desenvolvimento, em conformidade com os princípios democráticos em evolução”.

Desse modo, foram desenvolvidas atividades durante o projeto que fizessem uma interação com a comunidade de forma investigativa, relacionando o científico com o senso comum, e com os aprofundamentos das diretrizes de Língua Portuguesa e Matemática em

consonância com os conteúdos da disciplina de Biologia, envolvendo assim atividades tais como: introdução de um Design Thinking, construção do Kanban, participação da Caravana do Bem, Paraíba, 2019, intervenções comunitárias, abordando temas como a Doação de Sangue, Doação de Medula Óssea, Doação de Leite, Doação de Órgãos, aulas de Campo no Hemonúcleo de Catolé do Rocha e nos PSF (Programa Saúde da Família) e aulas interdisciplinares com os professores de Língua Portuguesa e Matemática. Salientando que, o PPP e o PIP foram apresentados aos alunos como forma de justificativa da realização do projeto e, com isso, mostrando a importância de se trabalhar projetos interdisciplinares, já que no ano de 2019 os alunos da terceira série irão realizar as provas externas: IDEB, IDEPB e ENEM, dos quais necessitam de um aprofundamento nas disciplinas base, Língua Portuguesa e Matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades propostas do projeto começaram com a idealização do Design Thinking, o qual é uma ferramenta que visa organizar um caminho de pensamentos e ações, focando no ser humano na busca de um único ideal, onde o aluno define, pesquisa, idealiza, faz um protótipo, escolhe, implementa e aprende (AMBROSE & HARRIS, 2016, p. 55.), no caso deste foi escolhido como tema gerador a Saúde, o qual entra em consonância com a disciplina de biologia. Ressaltando que o Kanban é uma metodologia criada para organizar as atividades, onde se tem uma representação de tabela, com linhas ou colunas com as seguintes determinações: A Fazer, Fazendo e Feito, para que cada atividade siga o seu determinado percurso (Boeg, 2010). Com isso, as imagens 1, 2, 3, 4, 5 e 6 referem-se a todo o processo de discussão do Design Thinking e construção do Kanban.

Imagem 1. Escolha do tema do Design Thinking.



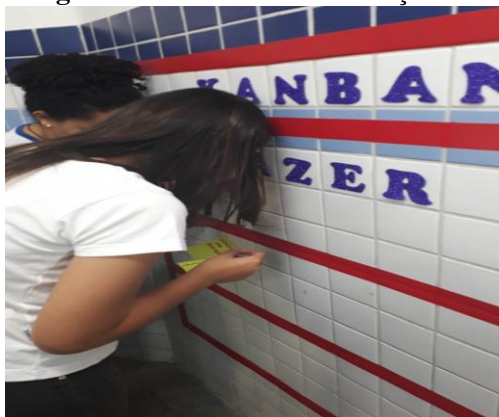
FONTE: Própria do autor.

Imagem 2. Apresentando o projeto para as turmas.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 3. Fase de elaboração do Kanban.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 4. Produzindo o Kanban.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 5. Produzindo os post-it com as atividades para serem expostos no Kanban.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 6. Controle do Kanban na sala de aula



FONTE: Própria do autor.

De acordo com a Secretaria de Estado da Comunicação Institucional (Secom, 2019) a Rede Cuidar, contou com o envolvimento de 60 profissionais, diariamente, e teve o objetivo de promover a busca ativa de crianças com cardiopatias e qualificar a assistência hospitalar à gestante e ao neonato de risco. A Caravana, ocorreu no período de 8 a 20 de julho, e passando 13 cidades, cerca de 2.800 km, do Sertão ao Litoral da Paraíba. As 13 cidades que recebeu a Caravana, com as respectivas datas, foram: Monteiro (8); Princesa Isabel (9); Itaporanga (10); Cajazeiras (11); Sousa (12); Catolé do Rocha (13); Pombal (14); Patos (15); Esperança (16); Picuí (17); Guarabira (18); Mamanguape (19) e Itabaiana (20). A equipe de especialistas estava envolvida nas várias linhas de cuidados: cardiologistas pediátricos, neonatologistas, obstetras, enfermeiros, odontólogos, assistentes sociais, entre outros. Este ano, a Caravana contou com a parceria da equipe do Banco de Leite Humano e Hemocentro, que estava mobilizando todos os Hemonúcleos para a doação de sangue e cadastro para a doação de medula óssea.

Com a vinda da caravana à nossa cidade, Catolé do Rocha, tivemos a oportunidade de conhecer, debater com a assistente social do Hemocentro de João Pessoa e com a diretora do Hemonúcleo de Catolé do Rocha, formando uma parceria para o projeto. Na ocasião alguns alunos e ex-alunos se tornaram doadores de sangue e uma das alunas fez o cadastro para ser doadora de medula óssea, se unindo a essa multiplicação do bem.

Imagem 7. Presença da Caravana Rede Cuidar Paraíba em Catolé do Rocha, PB.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 8. A aluna, Vanessa Pereira da 3ªB, em conversa com a diretora do Hemonúcleo e com a assistente social do Hemocentro.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 9. Participando da Caravana Rede Cuidar.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 10. As ex-alunas Lamara e Millena, a convite, foram participar da doação.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 11. A aluna Vanessa Pereira, se tornando doadora de sangue.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 12. Rede Cuidar multiplicou o bem em Catolé do Rocha, no dia 13 de Julho de 2019.



FONTE: Própria do autor.

De acordo com a Secretaria de Educação, a Intervenção Comunitária visa uma mudança na comunidade que promova o bem-estar das pessoas por meio da aplicabilidade das competências da Base Comum Curricular e do curso técnico, idealizando uma abordagem que envolvesse a saúde e a comunidade em um mesmo objetivo, por isso, se deu o nome Saúde Solidária, onde as turmas da terceira série tiveram aulas expositivas sobre doação de sangue, medula óssea e órgãos, posterior a esse momento, com o auxílio da professora de Língua Portuguesa, trabalharam em consonância com as competências e diretrizes a construção de questionários para ser feita uma coleta de informações nas comunidades (Tabajara, Batalhão e o Centro da cidade).

Imagem 13. Elaborando os questionários, com o auxílio de folders e da internet.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 14. Elaborando os questionários, com o auxílio de folders e da internet.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 15. Aplicando o questionário e socializando os conhecimentos com a comunidade.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 16. Aplicando o questionário e socializando os conhecimentos com a comunidade.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 17. Aplicando o questionário e socializando os conhecimentos com a comunidade.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 18. Aplicando o questionário e socializando os conhecimentos com a comunidade.



FONTE: Própria do autor.

Salientando que, a Panfletagem é uma estratégia de divulgação em massa, que abrange um público variado. Ela permite que você foque na população local, que tem maior probabilidade de se tornar cliente do seu negócio. Além disso, os Panfletos e outras formas de marketing impresso são um complemento ao digital. Afinal, nem todas as pessoas costumam acessar a internet. Para negócios que são mais voltados a um público tradicional, a abordagem ao vivo é essencial (ROMÃO, 2009, p.77)

Assim, concluindo a intervenção comunitária, os alunos em parceria com o Hemonúcleo de Catolé do Rocha, PB, fizeram uma panfletagem, distribuindo e trocando informações com a comunidade da referida cidade.

Imagem 19. Panfletos doados pelo Hemonúcleo para realização da panfletagem.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 20. Realizando a panfletagem nas ruas.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 21. Realizando a panfletagem nas ruas.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 22. Realizando a panfletagem nas ruas.



FONTE: Própria do autor.

Um dos pontos fortes da realização do projeto foi a visita realizada no Hemonúcleo de Catolé do Rocha, salientando que praticamente foi a segunda visita, pois no mês de Julho com a presença da caravana Rede Cuidar, alguns alunos visitaram o hemonúcleo e se tornaram doadores, porém na segunda visita a diretora, a biomédica Ana Raquel Maia, deu uma aula para as turmas, mostrando setor por setor do hemonúcleo e, contribuindo para o projeto de vida de muitos alunos, ela relatou quais profissões podem estar presentes nos setores de doação, tais como Enfermagem, Técnico de Enfermagem, Serviço Social, Biomedicina, Farmácia e

Odontologia. Com isso, ocorreu um diálogo entre os alunos e a diretora, onde eles tiraram todas as dúvidas que tinham quanto a doação de sangue e cadastro de doador de medula óssea.

Imagem 23. Explicando a Pré-Triagem



FONTE: Própria do autor.

Imagem 24. Aluna, Paula, fazendo a Pré-Triagem.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 25. Alunas realizando a doação de sangue.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 26. Hemonúcleo de Catolé do Rocha, PB.



FONTE: Própria do autor.

Contudo, na visita realizada nos PSF da nossa cidade, contou com a realização de um questionário, onde os alunos foram buscar informações quanto aos tipos de atendimentos presentes, quais profissões presentes, os tipos de campanhas de saúde mais presentes. Acentuando uma receptividade bastante agradável entre os 3 PSF visitados, os quais foram do Bairro Várzea, Bairro Batalhão e Bairro Sadi Soares.

Imagem 27. Pesquisa no PSF do Bairro Várzea.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 28. Pesquisa no PSF do Bairro Várzea.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 29. Pesquisa no PSF do Bairro Sadi Soares.



FONTE: Própria do autor.

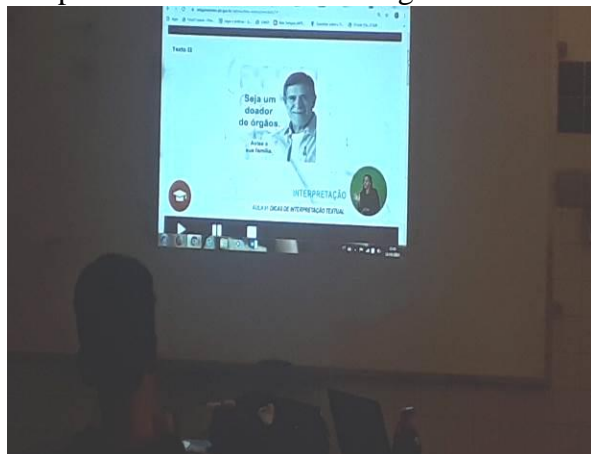
Imagem 30. Pesquisa no PSF do Bairro Sadi Soares.



FONTE: Própria do autor.

Desenvolvido de forma interdisciplinar com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ao trabalhar com a matriz de referência de ambas disciplinas, foram trabalhados descritores de Língua Portuguesa: D06, D07, D08, D09, D10, D11, D14 e D27 da 3ª Série do Ensino Médio e Matemática: D71 e D72 da 1ª Série do Ensino Médio e D32, D33, D34 da 3ª Série do Ensino Médio, já apresentados na Tabela 2. Envolvendo a elaboração dos questionários para intervenção comunitária e nas aulas de interpretação de textos com a plataforma do Se Liga no Enem, cuja aula de interpretação de texto envolvia cartazes sobre doação de órgãos, além disso, no dia da mobilização para a avaliação do IDEB e IDEPB, foram utilizadas questões que envolvia textos sobre doação de sangue e, que, os alunos das terceiras séries conseguiram responder, devido as aulas de biologia e a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa.

Imagem 31. Aula de interpretação de texto com a plataforma do Se Liga no Enem.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 32. Aula de interpretação de texto com a plataforma do Se Liga no Enem.



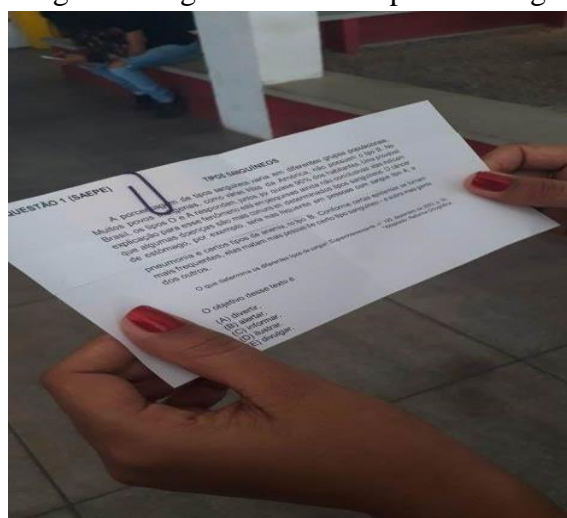
FONTE: Própria do autor.

Imagem 33. Envolvendo as diretrizes de Língua Portuguesa com os tipos de sangue.



FONTE: Própria do autor.

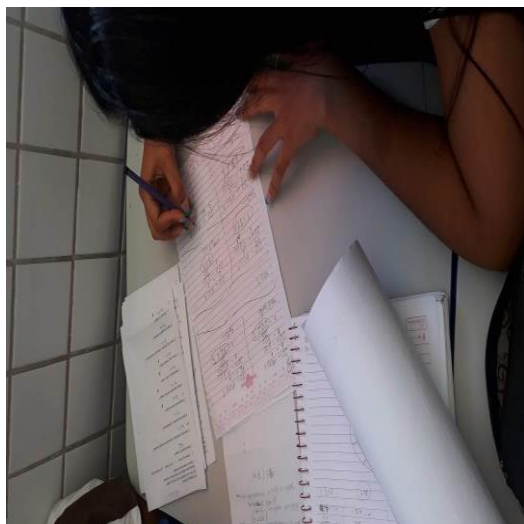
Imagem 34. Envolvendo as diretrizes de Língua Portuguesa com os tipos de sangue.



FONTE: Própria do autor.

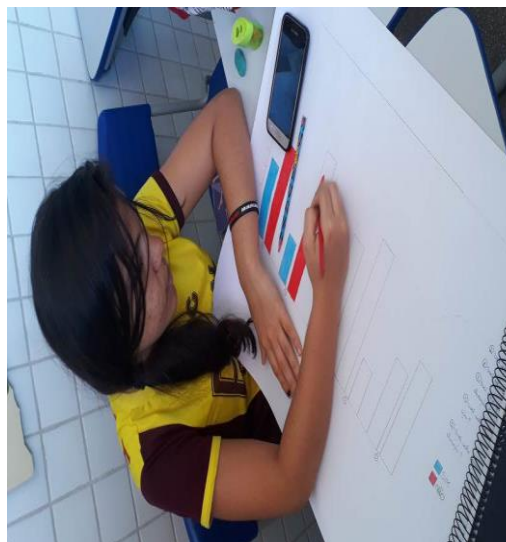
Ao ressaltar, a interdisciplinaridade da disciplina de matemática com biologia ocorreu a explanação de como é realizada a estatística de dados e como construir gráficos do tipo pizza e colunas com as respostas adquiridas através dos questionários realizados na intervenção comunitária sobre doação de sangue e de órgãos. Colocando, assim, as diretrizes de matemática em prática. Desse modo, as turmas fizeram cartazes com os tipos de gráficos estudados e depois fazendo uma exposição nos corredores da escola, para que toda comunidade escolar tomasse conhecimento do que eles aprenderam.

Imagem 34. Fazendo os cálculos estatísticos.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 35. Construindo os gráficos.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 51. Exposição dos gráficos.



FONTE: Própria do autor.

Imagem 52. Exposição dos gráficos.



FONTE: Própria do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi realizado no projeto, Saúde Solidária: Uma Intervenção Comunitária para Multiplicar o Bem, os alunos das turmas A e B da Terceira Série do Ensino Médio tiveram uma interação evidente com as comunidades de Catolé do Rocha, levando os conhecimentos adquiridos nas visitas realizadas no Hemonúcleo e no PSF da cidade para aqueles que não tem tanto conhecimento, mas em contrapartida, adquiriram conhecimentos ao

interagir com pessoas comum, ou seja, havendo uma interação entre o científico e o senso comum, que foi proposto desde o início do ano com a apresentação do PIP Escolar. Salientando uma formação cidadã, tornando assim alunos protagonistas e, com isso, conquistando os quatro pilares da educação, o conhecer, o fazer, o ser e o conviver.

Aprendendo para a vida e desenvolvendo habilidades, das contribuem, para um melhor desempenho nas provas internas e, futuramente, para provas externas, como o IDEPB, ENEM e concursos diversos, já que foi possibilitado a eles uma interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa e com a Matemática, tornando bastante significativo a abordagem desta temática, pois além de fazer o bem a diversas pessoas, tanto com as informações passadas à comunidade, quanto com a realização de doações de sangue, fizeram o bem a si mesmo, adquirindo e repassando conhecimentos e experiências.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**: Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

AMBROSE, G.; HARRIS, P. **Design thinking**. Coleção Design Básico. São Paulo: Bookman. p. 55. 2016.

BOEG, J. **Kanban em 10 passos: otimizando o fluxo de trabalho em sistemas de entrega de software**. C4Media, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 3.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2020. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> . Acesso em 17 de setembro de 2020.

LIBERAL, E.F.; KUSCHNIR, F.; SANTOS, D.O.; AIRES, M.T.; AIRES, S.T. 2002. Projeto Saúde na Escola: uma iniciativa bem sucedida de educação em saúde nos CIESPS do estado Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ. 8p.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento 8º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROMÃO, L. M. S. Clarice Lispector – a hora da estrela: o discurso no panfleto da exposição. **Transinformação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 77, jan./abr., 2009.

SECOM/PB. Governador abre Caravana da Rede Cuidar e anuncia ampliação para 2020. Disponível em: <<https://paraibaonline.com.br/2019/07/governador-abre-caravana-da-rede-cuidar-e-anuncia-ampliacao-para-2020/>>. Acesso em 15 de outubro de 2019.

SEQUÊNCIA LITERÁRIA BÁSICA COM O GÓTICO:

O MÉDICO E O MONSTRO

Ana Carla Chagas¹
Daise Lilian Fonseca Dias²
Wanilly do Nascimento Félix³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica a partir do modelo de sequência básica de Cosson (2016), tendo como obra central, o romance *O médico e o Monstro* (1886), de Robert Louis Stevenson, e outros textos que também foram construídos com a temática do gótico. Essa proposta é resultado de estudos do Mestrado Profissional em Letras, e tem como foco os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, mas pode ser adaptada para outros níveis escolares. Realizamos uma revisão bibliográfica do estado da arte em relação às concepções de sequência literária, o trabalho com a leitura e escrita, o gótico, e o texto literário na sala de aula que fundamentaram nossa proposta. Para tanto, utilizamos os pressupostos crítico-teóricos de autores renomados, tais como: Antunes (2003), Baldick (1996), Colomer (2007), Cosson (2016), Cuddon (1996), Hogle (2002), Jouve (2012), Rangel (2009), Rouxel (2013), Terra (2014) entre outros, com vistas também à promoção do letramento literário. Esta proposta busca aprimorar nos alunos as habilidades de leitura, escrita, linguística e oralidade, através da literatura gótica. Utilizamos como norte, a sequência básica de Cosson (2016), e detalharemos todos os passos por ele propostos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Durante cada etapa, apresentaremos sugestões metodológicas detalhadas e fundamentadas teoricamente, como também análises das obras góticas (estrangeiras e brasileiras) envolvendo vários gêneros textuais. Com isto, esperamos que nosso trabalho seja útil para inovações nas aulas de literatura e como alternativa de trabalho e sugestão para outras práticas de leitura nas salas de aula.

PALAVRAS – CHAVE: Sequência literária, gótico, leitura e literatura.

INTRODUÇÃO

A sequência didática básica proposta neste artigo consiste em um plano de trabalho com o texto literário, envolvendo gêneros textuais diversos, estabelecendo uma inter-relação entre textos e autores variados, com foco em uma mesma temática “o gótico”. Entretanto, diferente daquelas que os professores têm acesso no seu cotidiano escolar, todos os passos são justificados teoricamente, propiciando um conhecimento ao professor sobre as metodologias utilizadas. Isso facilitará para que eles tenham embasamento necessário e consigam aplicar esta proposta em sala de aula, bem como elaborar outras sequências com segurança, além de executá-las.

¹ Mestra pelo Curso de Mestrado em Letras – PROFELETRAS da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; anacarlachagas05@hotmail.com;

² Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; daiselilian@hotmail.com;

³ Mestra pelo Curso de Mestrado em Letras – PROFELETRAS da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; wanillyfelix@gmail.com;

É tentando superar as dificuldades com o trabalho envolvendo o texto literário que utilizamos nesta proposta de sequência básica o romance clássico, *O médico e o Monstro* (1886), de Robert Louis Stevenson, da coleção L&PM POCKET (tradução de José Paulo Golob, Maria Ângela Aguiar e Roberta Sartori), como texto-base para as atividades que envolvem o trabalho a ser concretizado com os alunos. Vale salientar que o professor pode utilizar (algumas de suas partes, ou o todo), e/ou adaptá-las de acordo com suas necessidades e a realidade de cada turma.

METODOLOGIA

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica interligada com uma proposta didática e metodológica de intervenção a ser utilizada pelo professor de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa revisão bibliográfica foi de grande importância para nós, servindo-nos como suporte teórico para realizarmos reflexões sobre nossa temática, nossas vivências em sala e, acima de tudo, para a elaboração de nossa proposta de intervenção. Por meio dela, acreditamos ser capazes de transformar nossas realidades em sala, mas também auxiliar os professores com o que nesta pesquisa é apresentado, sobretudo visando motivá-los a serem pesquisadores e promotores de novas propostas, na busca por uma melhoria em sua práxis.

Sendo assim, apresentamos uma proposta de intervenção didática envolvendo o letramento literário, através da sequência básica proposta por Cosson (2016), seguindo suas etapas, cada uma amparada e justificada por um embasamento teórico reforçado, visando a interação e o desenvolvimento da criatividade entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, para a construção de leitores proficientes na leitura literária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cientes da amplitude que nos oferece Cosson (2016), abrimos um espaço com o texto literário através de um trabalho organizado, planejado e justificado (com referências de outros autores) envolvendo várias obras de autores renomados, através de adaptações com gêneros textuais diversos. Possibilitando a produção textual, o desempenho da oralidade, a análise das obras entre outros, tendo o gênero gótico como foco. Para tanto, realizaremos um trabalho abrangendo motivação, introdução, leitura e interpretação.

Primeiro passo: Motivação – 5 horas-aula. Esta etapa está direcionada à recepção do texto e foi planejada de forma que o aluno sentisse prazer em engajar-se e curiosidade sobre as próximas ações da tarefa. Neste momento, podemos trabalhar com atividades voltadas à temática do texto, sua estrutura, linguagem entre outros. De acordo com Cosson (2016, p. 55):

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação.

Para essa etapa, propomos duas atividades: uma com um documentário da *Discovery Civilization* que fala sobre a obra “Drácula: o vampiro da noite” de Bram Stoker, e outra, com a construção de um fanzine, intitulado “O gótico popular”. Na primeira, objetivamos que a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, eles estabeleçam uma relação entre o que sabem, o que nos mostra o documentário e a obra. Para isso, sugerimos iniciar com uma discussão oral norteada pelo questionamento “O que vocês sabem sobre Drácula?” para depois, exibir o documentário sobre o livro *Drácula*, de Bram Stoker. Após a exibição, realizar-se-á uma roda de conversa para que os alunos expressem suas impressões sobre o documentário, especificamente sobre a obra de Stoker.

Como sugestão, apresentamos alguns questionamentos que podem nortear o início desse trabalho. Partindo de impressões gerais para mais específicas sobre a obra:

- 1- Que impressões vocês tinham sobre *Drácula* antes do documentário e depois?
- 2- Que elementos são utilizados pelo autor para criar um suspense?
- 3- O que você entende pelo gótico a partir do documentário?
- 4- Que tipo de ser humano Drácula representava em relação ao período histórico?
- 5- Qual o papel das mulheres na obra e qual relação com o período histórico?
- 6- Como Drácula é visto hoje?
- 7- O que vocês entenderam do documentário?

É importante que o professor seja o condutor dessa conversa e apenas instigue que eles percebam algumas características do gótico sem defini-las totalmente, pois serão aprofundadas durante as sequências. Este será um momento que oportunizará os alunos se expressarem e reconhecerem as transformações em suas inferências, pois como nos diz Terra (2014, p. 65): “Por meio das inferências, o leitor preenche as lacunas de um texto, faz

antecipações, constrói um contexto cognitivo com base em esquemas que tem armazenados na memória, permitindo-lhe processar o texto como coerente”.

Resumo de *Drácula* (1897), de Bram Stoker

Através de textos epistolares, tais como, bilhetes, cartas, diário, relatos cotidianos de personagens, telegramas e pequenos textos extraídos de jornais, temos a construção de narrativas que nos apresentam a história do Conde Drácula. Tudo começa quando o advogado Inglês Jonathan Harker, tem a missão de trabalhar para o conde (comprar uma casa em Londres) e para isso vai passar um período em sua residência na Transilvânia. Ao conhecê-lo, Hacker estranha alguns de seus comportamentos e tenta desvendar quem é realmente o homem para quem está trabalhando. Em um clima de tensão, mistérios monstruosos são revelados e ele percebe que, na verdade, é um prisioneiro naquele lugar, e que seu cliente é um vampiro, que sobrevive sugando o sangue das pessoas. Os ambientes fúnebres, frios, escuros, com casas e castelos antigos e caixões tornam-se propícios para os acontecimentos. Além disso, Drácula, com a ajuda de ciganos e piratas decide ir à Londres com o intuito de comprar terras e criar novos seres semelhantes à ele. Para isso, algumas personagens, principalmente femininas, tornam-se suas vítimas, dentre elas, podemos destacar Mina Murray (noiva de Jonathan) e sua amiga Lucy (que morre por seu sangue ter sido sugado pelo vampiro). Mas para combater e lutar contra o Conde, vários personagens se unem e entram em cena juntamente com o Dr. Abraham Van Helsing. Jonathan consegue fugir do castelo e unir-se ao grupo. Porém, Mina se torna vítima de Drácula e os medos e cuidados na missão de combater essa criatura são redobrados. Por outro lado, o desejo e a coragem de acabar com o gerador de todo aquele tormento faz com que juntos, persigam o Conde de volta a sua terra e, numa batalha com os ciganos protetores do Conde, antes do pôr do sol, com um facão Jonathan corta o pescoço de Drácula e seu amigo Morris mergulha uma lâmina em seu coração. Tudo termina com o fim de Drácula, paz e descanso para todos até mesmo para o vampiro, pois como demonstra a passagem a seguir relatada no diário de Mina “Durante toda minha vida relembrei com satisfação aquele momento de dissolução final, pois, naquele instante, houve uma expressão de paz no rosto do Conde, expressão esta que eu jamais imaginaria poder existir ali” (STOKER, 2012, p. 404).

Na segunda, objetivamos resgatar e valorizar os conceitos e impressões que os alunos possuem sobre o gótico, como também incentivá-los a uma pesquisa sobre o tema. Para isso, produzirão em dupla um fanzine contendo informações sobre o gótico, a partir das suas vivências e dessas pesquisas. Resgatamos aqui a memória coletiva não só do aluno individualmente, mas da sua geração, da sua comunidade, para que antes mesmo de terem contato com o texto escrito possam analisar características que aparecerão posteriormente, pois como afirma Lima (2008, p. 38): “A experiência da leitura vai além do texto e começa antes mesmo do contato com ele, processando-se como um diálogo entre o leitor e o que é lido, seja escrito ou sonoro seja um gesto ou uma imagem.”

Para confecção do fanzine, em uma hora-aula, o professor propõe a pesquisa dos alunos, na qual irão procurar informações sobre o gótico para a próxima aula. Na aula seguinte (utilizando 2 horas-aula), o professor acompanha a montagem do fanzine, contendo imagens de elementos góticos e explicações produzidas pelos alunos. Esse fanzine deve ser

bem colorido e os textos curtos e diretos, os alunos podem tanto desenhar como colar figurinhas.

Somos cientes de que as informações que os alunos trarão sobre o tema serão bem preliminares, tais como: a imagem de casas assombradas, a representação do gato preto, a figura “um pouco distorcida” de alguns personagens, a exemplo de *Drácula*, *Frankenstein*, Bruxa, caveiras, representações da morte, entre outros. Por tal razão, é necessário que o professor complemente essas ideias, lembrando que estamos apenas iniciando nosso trabalho com esse gênero. Para tanto, no quadro a seguir, fornecemos algumas informações que poderão ser pertinentes sobre elementos góticos.

Iniciamos com a origem da palavra, pois “*Goth*” e “*Gothic*” descrevem as tribos germânicas que saquearam Roma e assombraram toda Europa nos séculos III, IV e V d. C. A palavra significa *bárbaro* e *germânico*, como também designava um estilo de arquitetura que nem era romano, nem grego. A partir do século XVII, a palavra gótico tornou-se sinônimo de Idade Média, período reconhecido como escuro e caótico. Sendo então, um termo racial antes de tornar-se um termo que designa um gênero na arquitetura ou literatura. Logo, está ligado a questões éticas e culturais.

É um tipo de literatura considerado como popular no final do século XVIII e início do século XIX e os enredos dos romances concentravam-se em um passado (em geral, na era medieval) e em países estrangeiros (em especial, nos católicos do sul da Europa). Os ambientes nos quais as histórias aconteciam eram mosteiros, castelos, prisões subterrâneas e paisagens montanhosas.

Os enredos eram desenvolvidos a partir de suspense e mistérios envolvendo o fantástico e o sobrenatural, sendo que muitos romances do gênero são contos de mistérios e horror. Eles estão repletos de elementos sobrenaturais, com uma topografia familiar, presenças e acontecimentos, tais como: paisagens desoladas e selvagens, florestas escuras, igrejas em ruínas, salões feudais, castelos medievais com prisões subterrâneas, passagens secretas, câmaras de tortura, aparições monstruosas, maldições, uma terrível atmosfera de desolação, heróis e heroínas em situações macabras, vilões terríveis, bruxas perversas, poderes demoníacos, dentre outros.

Um dos primeiros romances góticos foi *O castelo de Otranto* (1764, p.21) de Horace Walpole e, segundo Freedman (1978, p. 21) em seu livro *Romance*, “Walpole disse que a visão crucial da sua novela lhe surgiu num sonho, e até certo ponto toda a novela “gótica” parece um sonho, ou melhor, um pesadelo.”

Freedman também comenta que o gótico tem um valor psico-histórico bem maior que literário, com duas explicações possíveis para os acontecimentos nas obras: uma racional para os efeitos sobrenaturais ou por um demônio poderoso e nos afirma que “... há mais coisas no céu e na terra do que pensa a nossa filosofia – em especial quando se é um racionalista do século XVIII.” (FREEDMAN, 1978, p. 22)

O gótico é considerado um gênero precursor do Romantismo e, segundo Freedman, deu origem a obra que norteia nosso trabalho com *Frankenstein*, de Mary Wollstonecraft Shelley, que desde então alcançou a consciência do público.

A seguir, mais algumas características comuns do gótico literário:

Herói monstro/vilão essa busca corajosa pelo conhecimento proibido ou poder sempre leva o herói, como já mencionamos, à ruína, à corrupção, ou destruição, fazendo com que o herói na literatura gótica seja frequentemente um “vilão”. Esse herói ou é isolado dos outros pela sua decadência, ou se torna um monstro (como exemplo, temos Heathcliff na obra *O morro dos ventos uivantes* e Rochester em *Jane Eyre*). Ele também pode viver em constante confronto com o seu duplo (Dr. Jekyll no *Médico e o Monstro* e Dr. Victor e a criatura na obra *Frankenstein*). Torna-se um “herói satânico” desafiando as leis do universo.

Monstros, bruxas, espíritos, anjos e fantasmas frequentemente simbolizam as forças

conflitantes dentro da alma humana. O herói pode ser tentado por espíritos maus ou redimido por bons espíritos que simbolizam o potencial do herói para o bem ou para o mal. Os fantasmas são espíritos que podem representar alguns aspectos de experiências do protagonista que “não morrem,” que não podem ser reprimidos e lhe é inescapável.

Sonhos/visões. O conhecimento escondido do universo da natureza humana emerge através de sonhos, porque, enquanto o indivíduo dorme, a razão adormece, e o sobrenatural, o mundo irracional se apresenta. Sendo assim, desejos obscuros e verdades terríveis podem ser reveladas.

Castelos/casas assombradas refletem o perfil psicológico do protagonista. Os cômodos secretos podem simbolizar as profundezas escondidas da mente e aspectos desconhecidos da psique que estão além do controle racional. Ex: O laboratório secreto de *Frankenstein*.

Múltiplas narrativas. A história é contada através de uma série de manuscritos ou múltiplas narrativas, a cada uma revelando um segredo mais profundo, de modo que a narrativa entra num espiral em direção à verdade escondida. O narrador é geralmente em primeira pessoa compelido a contar a história para um ouvinte fascinado ou cativo (isto representa o poder cativante de conhecimento escondido). Ao revelar os segredos da sua alma, o narrador revela os segredos da alma humana. Ex: *Frankenstein*.

Loucura/Personagens que questionam a própria sanidade sugere um encontro da humanidade com o lado fantástico que desafia a razão humana. Sendo que esses personagens teriam uma compreensão mais profunda dos fatos e tem a coragem de desvendar verdades encobertas pelas pessoas normais.

Mulheres em perigo. Representadas por uma heroína solitária, pensativa, e oprimida é frequentemente a figura central da obra. Abandonada (de propósito ou por acidente) e, muitas vezes, sem um protetor. Mulheres ameaçadas por um tirano opressor, poderoso e impulsivo, são figuras recorrentes. Um ou mais personagens masculino tem o poder como rei, lorde, pai ou guardião, para demandar que uma ou mais personagens femininas façam algo inaceitável (Temos um exemplo no conto “As rosas,” de Júlia Lopes e no conto “O gato preto”).

Após os alunos terem concluído seus fanzines, a turma montará um varal para que todos possam ler e analisar em conjunto as informações coletadas e ampliadas a partir da pesquisa e da ajuda do professor. Aqui, os alunos iniciarão seus conhecimentos sobre o gótico que serão aprofundados no decorrer da sequência.

Para a conclusão desta etapa e início de várias outras, o professor poderá propor que os alunos confeccionem um diário de bordo e registrem suas impressões sobre cada momento da sequência didática. Nele, os alunos podem colar imagens, desenhar, decorar e escrever sobre o que acharam do momento e o que aprenderam ou aperfeiçoaram com a atividade.

Professor! O tempo pode ser organizado da seguinte forma: uma aula para o trabalho com o documentário, uma para explanação e combinados sobre a confecção dos fanzines e duas para produção e apresentação destes.

Segundo passo: Introdução - 1 hora-aula. Nesta etapa, o professor apresentará o autor da obra *O médico e o monstro*, destacando as informações mais pertinentes e também apresentará a obra física para a turma, incentivando uma análise da capa, da orelha e de outros elementos que possibilitem a introdução da obra, pois Cosson (2016) destaca que essa etapa

objetiva uma recepção positiva sobre a obra a ser lida. O professor poderá levar para sala um painel com informações sobre a vida do autor como também com capas de livros do autor. A este respeito, devemos considerar que:

As apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação. O professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra (COSSON, 2016, p. 61).

Vale salientar que, com relação a *O médico e o monstro*, Colomer (2007) nos apresenta informações importantes, visto que sugere que a obra inicia a partir de uma construção instigante, com uma situação suspeita, necessitando a junção de um quebra-cabeças do que nos oferece o olhar do personagem Utterson e a habilidade de Stevenson na descrição de ambientes fantasmagóricos. Ela aduz ainda que o mais instigante são os dilemas morais focados em três núcleos: a dualidade entre o bem e o mal no interior dos seres humanos, o anti-herói presente na obra com a dúvida sobre a natureza humana e os limites estabelecidos, e o uso descontrolado da ciência. Sendo que tudo isso serve para propor uma reflexão e condenar quem realmente merecia. Além disso, Colomer (2007, p. 193) destaca:

Se nos estendemos nesse exemplo foi para mostrar que esse pode ser, definitivamente, o grande interesse desta ou de outras obras semelhantes para os adolescentes que, depois de uma infância marcada por normas externas, estão enfrentando agora sua liberdade de escolha, construindo sua responsabilidade moral, sua capacidade de decidir de que maneira conciliarão e que limites estabelecerão, entre a parte negativa de Hyde e a parte positiva de Jekyll, que convivem na alma humana. As crianças têm o direito de saber o que a literatura nos fala, deste e de outros dilemas humanos.

Para concluir esta etapa os alunos poderão registrar suas impressões sobre o autor e inferências sobre a obra, destacando o que acharam mais interessante nela e qual obra do autor chamou mais sua atenção e interesse (Professor esse momento poderá ser realizado em casa).

No quadro a seguir, apresentamos algumas informações sobre a obra em estudo e seu autor, texto que faz parte de um artigo de Juarez Monteiro de Oliveira Júnior:

“Em janeiro de 1886, na Inglaterra em plena era vitoriana, Robert Louis Stevenson publicou “O Médico e o Monstro”, romance que iria imortalizá-lo como grande escritor de terror. Embora não seja muito apreciado pela crítica como um grande romance em termos de história e estilo, “O Médico e o Monstro” alcançou rapidamente status de “clássico”, graças principalmente a ideia bem

desenvolvida do duplo, tema precioso e recorrente na literatura. A história do Dr. Jekyll e Mr. Hyde é amplamente conhecida, inclusive por quem nunca leu o livro. Sua propagação se deu pelos diversos meios que se apropriaram da história de Stevenson, como o cinema, televisão e quadrinhos, e com o passar dos anos se tornou parte da cultura popular. A história é simples: o bondoso Dr. Jekyll bebe uma poção borbulhante e, após alguns espasmos e contrações, transforma-se no terrível Mr. Hyde, um ser abominável de rosto deformado, cheio de pelos e verrugas, com um indescritível sorriso malévolo, que sai pelas ruas de Londres para matar... É importante ressaltar que a história narrada no livro de Stevenson difere bastante da conhecida história do médico que se transforma em monstro. Nas histórias transportadas para o cinema, televisão e quadrinhos, Mr. Hyde é um monstro que domina Dr. Jekyll e, quando se transforma, Mr. Hyde cresce em tamanho e força, tornando-se um psicopata. Essa representação foge da descrição que Stevenson faz em seu romance. Nesse livro, Mr. Hyde diminui em tamanho, ganhando uma aparência símia e de doente.” (OLIVEIRA-JUNIOR, 2015, p.4981).

Terceiro passo: leitura – 5 horas-aula. Este é o momento de grande relevância para o letramento literário, pois o aluno realmente estará em contato com o texto e participará de uma efetiva experiência literária. Por isso, é importante que o professor acompanhe a leitura dos alunos e considere que é preciso algumas estratégias bem definidas, principalmente por ter que propor algumas etapas para casa, já que o texto trabalhado não pode ser lido somente em sala, devido sua extensão.

Cosson (2016, p. 62) define que: “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” O autor destaca que esse acompanhamento não deve ser encarado como uma forma de vigiar ou comprovar a leitura, mas como uma maneira de aproximação entre o leitor (os alunos), o texto e o professor. Para que possam, juntos, alunos e professores, superar as dificuldades durante o processo de leitura.

E para que o professor tenha sucesso nesse trabalho com seus alunos, é preciso que ele tenha em mente o que nos diz Rouxel (2013, p. 20):

Pensar o ensino da literatura e suas modalidades práticas supõe que se defina a finalidade desse ensino. É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

A partir dessas acepções reconhecemos que neste momento de acompanhamento, o professor precisa estruturar estratégias para que a fruição na leitura aconteça junto com um auxílio e acompanhamento. Assim, de acordo com Cosson (2016), precisamos oportunizar intervalos para que os alunos demonstrem como está o andamento da leitura. E estes podem ser realizados de várias formas, desde uma simples conversa até atividades bem específicas.

Para essa etapa, serão necessários cinco intervalos na seguinte sequência: recapitulando informações, lendo o primeiro capítulo e combinando atividades (1 hora-aula); executando jogo (1 hora-aula), leitura do conto “Gennaro” do livro “Noite na Taverna” (2005) (1 aula), executando jogo 2 (1 hora-aula) e estoura balão (1 hora-aula). A seguir detalharemos cada uma das atividades.

Atenção, professor! Para a realização desta etapa, você precisa que seus alunos tenham em mãos a obra completa a ser lida *O médico e o monstro*, de R. L. Steveson. Ressaltamos que por ser um texto curto, caso a escola não tenha, podem ser utilizadas cópias ou até fazer uma campanha na escola para compra dos livros. Providencie com sua turma antecipadamente e combine os intervalos com todos para que possam levar para sala a obra e os materiais necessários em cada etapa. O jogo e estoura balão aqui citados serão explicados detalhadamente a seguir.

Resumo da obra *O médico e o Monstro*, (1886) de Robert Louis Stevenson

Uma história que desperta o interesse do leitor na busca por explicações sobre fatos que acontecem em uma Londres fantasmagórica e assustadora. Com cenas e trama que nos permite refletir sobre dilemas introspectivos. Stevenson nos conta a história a partir dos personagens Dr. Jekyll e Mr. Hyde, representando a dualidade entre o bem e o mal existente no interior do ser humano. Tudo começa quando o advogado, Sr. Utterson, encarregado pelo testamento do Dr. Jekyll (homem das ciências, de poder aquisitivo, honrado, respeitado pela sociedade) tem informações sobre seu herdeiro, Mr. Hyde. Passa a não compreender o porquê de todos os bens de uma pessoa ilustre ficarem para uma pessoa como aquela. O advogado tem suas primeiras impressões sobre o herdeiro de seu cliente através de um primo, Richard Enfield. Este relata uma cena de atrocidade cometida por Hyde com uma criança, descrevendo-o como um ser perverso, que mesmo sem defeito físico tem uma aparência que causa repúdio. Sr. Utterson passa então a investigar qual é a relação existente entre o Dr. Jekyll e Mr. Hyde. No desenrolar da história, Mr. Hyde assassina um idoso e o crime tem como testemunha uma empregada do seu “protetor” que presenciar tudo da janela de seu quarto e conhecia o assassino por frequentar a casa do patrão. O criminoso passa a ser procurado pela polícia e o médico recluído em seu laboratório, começa a se atormentar. Mesmo com uma intensidade de buscas e recompensas, o assassino continua desaparecido. Unindo as informações como um quebra-cabeça, todo segredo é revelado, e na verdade, Dr. Jekyll e Mr. Hyde são duas personalidades que ocupam o mesmo corpo, ou seja, são a mesma pessoa. Jekyll representando a civilidade (uma forma de ser positiva) e o outro sentimentos negativos. Esse estranho fato acontece porque o médico descobre e produz uma fórmula capaz de controlar os instintos humanos, desafiando a própria natureza humana através do uso da ciência. No final, Dr. Jekyll esclarece tudo, discorrendo sobre a existência do bem e do mal ao mesmo tempo, um tentando dominar o outro. E no corpo de Mr. Hyde (representação do “mal”) morre tentando consertar seus erros e livrar-se daqueles instintos utilizando a droga que havia criado.

Inicialmente, propomos que o professor faça um trabalho de predição com os alunos envolvendo o autor e a obra física de maneira rápida. Em seguida, os alunos realizam juntos a leitura do primeiro capítulo, e o professor propõe que alguns capítulos sejam lidos em casa de forma que aconteçam dois momentos para execução do jogo proposto a seguir.

Após os alunos realizarem a leitura dos capítulos para o primeiro momento o professor divide a turma em dois grupos e cada um deverá elaborar no mínimo dez questões sobre os

capítulos propostos com respostas dissertativas. Após as questões elaboradas, o professor prepara o material para o jogo.

Detalhando o jogo

Materiais:

Dado, cartões coloridos com pontuação (rosa vale 1, amarelo 2, azul 3, branco 4, vermelho 5), uma caixa ou sacola contendo as perguntas dos grupos, um relógio para marcar o tempo.

Como acontece o jogo:

Cada grupo recebe os cartões (que serão pedaços de papel colorido equivalendo a pontuação). O grupo escolhe a cor do cartão antes da pergunta, pois caso erre, perderá os pontos. Se o aluno acertar, o grupo marca ponto. Cada grupo deve jogar uma vez em cada rodada. Todos os membros devem participar, revezando os alunos para respostas. Vence o grupo que conseguir mais pontos e o jogo termina quando as perguntas forem encerradas. É importante que o professor comande o tempo.

Importante! Professor, no primeiro intervalo, você, em uma hora aula, realiza todas as combinações com datas precisas para a realização do primeiro momento do jogo com a leitura de alguns capítulos, e, no segundo momento, com a leitura de outros capítulos, divide os grupos e explica como o jogo vai funcionar.

Entre a realização das duas etapas do jogo, o professor propõe em sala a leitura do conto “Gennaro”, do livro *Noite na Taverna* (1855), de Álvares de Azevedo. Essa leitura pode ser realizada silenciosamente para que os alunos tenham um primeiro contato com o texto e, depois, de forma compartilhada. Propomos essa leitura silenciosa em sala em consonância com o que nos afirma Rangel (2009, p. 39):

A leitura silenciosa, antes de uma leitura oral ou em grupo, é um momento preparatório essencial para que o leitor se aproprie das ideias do autor e estabeleça, num primeiro momento, a leitura curiosa e criativa.

Resumo do conto “Gennaro,” do livro *Noite na Taverna* (1878), de Álvares de Azevedo.

Este livro reúne contos com histórias de vários personagens que relatam seus segredos em uma taverna, durante uma bebedeira. Cada conto possui um subtítulo que designa o nome do personagem principal. No conto “Gennaro” temos a introdução da narrativa por meio da voz de um narrador em terceira pessoa, que nos apresenta o ambiente e chama atenção do personagem que será o narrador. Assim, temos a história de Gennaro, pintor, que em sua juventude, como aprendiz, mora na casa de seu mestre, Godofredo Wash. Lá, também vive a esposa do dono da casa Nauza (jovem de 20 anos) e a filha dele do primeiro casamento, Laura, (moça de 15 anos). Gennaro mantém um relacionamento as escondidas com Laura e, ao descobrir que ela está grávida, afasta-se. Em sua frustração, a moça torna-se triste e doentia. O pai, sem compreender, sente a dor de está perdendo sua filha sem reconhecer a razão para tal. Mas, em seu leito de morte, ela revela que cometeu um aborto e pede desculpas. Godofredo mergulha no desespero e passa noites lamentando a morte de sua filha amada. Ao mesmo tempo que Gennaro e Nauza trocam carícias, nos braços um do outro, em seu leito. O aprendiz atordoado, certa noite, vai ao quarto de Laura com o pai dela e confessa tudo. Então, uma noite, o pai em busca de vingança, leva o moço até um penhasco e revela saber toda a história, fazendo o jovem pular para a morte. Porém, Gennaro é salvo por camponeses que o encontram

desacordado. No final, ele decide retornar a casa do professor para se vingar, mas encontra seu grande amor, Nauza, e Godofredo mortos por envenenamento.

Após a leitura a turma discutirá através de um debate sobre a dualidade existente nos seres humanos. A partir dos seguintes questionamentos:

O que você acha que o ser humano é capaz de fazer para conseguir o que almeja?
Você acredita que em nosso interior temos um pouco de “anjos” e um pouco de “demônios”?
Justifique.
Como você explicaria a relação aparência versus essência na obra *O médico e o monstro*?
Qual seu posicionamento com relação as atitudes cometidas pelo personagem Gennaro no conto e Dr. Jekyll versus Edward Hyde no romance?
O que podemos observar de semelhante no comportamento desses personagens?

Essa atividade é relevante, pois relacionamos obras de autores diferentes, de gerações diferentes com ideias e características que convergem, e isso propicia um novo olhar aos leitores através da comparação de textos. Logo após, o professor realiza com a turma a segunda etapa com o jogo, o qual já explicamos como funciona acima. (Este será o momento no qual os alunos realizarão o jogo em si, utilizando as questões elaboradas.)

Finalizando o momento de leitura, o professor poderá realizar um *estoura balão* com trechos da obra. Neste momento, o professor leva para sala balões com trechos da obra que considera importante, coloca uma música e, onde parar, o aluno estoura o balão e comenta sobre o trecho retirado do balão. Assim, todos revisarão a obra. (O professor deve utilizar trechos de todos os capítulos, os mais importantes.)

Agora é o momento de registrar as novas vivências, descobertas e aprendizagens no diário de bordo. Desta forma, o olhar de cada aluno vai se metamorfoseando e fluindo como raios que iluminam seus saberes para futuras experiências de leitura.

Dica ao professor: o registro do diário pode ser realizado em casa.

Quarto passo: interpretação – 9 horas-aula. Na Sequência didática expandida este é o último passo, conforme orienta Cosson (2016), mas aqui ele é o quarto. Nele temos dois momentos importantes: o momento interior e o exterior, o primeiro objetiva a apreensão geral do texto por parte do leitor e acontece logo após a leitura, já o segundo, objetiva um olhar detalhado sobre o texto, ampliando os sentidos que construímos anteriormente através da socialização de nossas percepções e da escuta das percepções do outro, acontece um compartilhamento.

Jouve (2012) propõe que para o alcance de uma leitura transformadora é preciso que três operações aconteçam: entender, interpretar e explicar. Entender é realizar uma associação entre os signos e o significado, ou seja, apreender o sentido do texto mediante a realidade que vivemos, sendo que:

O sentido linguístico está, portanto, no fundamento da comunicação: é em razão da denotação das palavras, de seu poder referencial, que o mundo da ficção guarda um vínculo com o mundo real e desemboca em uma série de representações mentais parcialmente intersubjetivas (JOUVE, 2012, p. 105)

Interpretar é estabelecer elos entre a elaboração do texto e os elementos que o compõem, para que o leitor através deles possa confirmar ou refutar suas apreensões, afirmando:

Em síntese, interpretar consiste em dar conta, tanto no nível local como no nível global, do duplo gesto de *seleção* (por que o texto optou por essa configuração aí?) e de *combinação* (que significações podem ser lidas nas relações entre elementos textuais?) (JOUVE, 2012, p.108).

Explicar é utilizar-se de seus conhecimentos prévios como leitor, suas vivências, seu contexto e o da obra, o projeto do autor ao construí-la e as informações fornecidas pelo texto para que ele (o leitor) possa apresentar seu posicionamento através de sua análise e nos esclarece que:

Muito evidentemente, entre as causas que explicam as significações de um texto, está o projeto intencional do autor – pelo qual podemos nos interessar *desse ponto de vista*. Mas há também uma série de causas não intencionais (a sociedade, a história, a cultura, a biografia etc.) (JOUVE, 2012, p.110).

Assim, reconhecemos uma relação entre a proposta desses dois autores, pois as etapas que Jouve sugere são bem delineadas na sequência básica de Cosson, principalmente na etapa da interpretação. Acreditamos oportuno realizar essa conexão para um esclarecimento do nosso trabalho.

Para isso, o professor realizará quatro etapas. Iniciará, reconhecendo as impressões dos alunos envolvendo as características do gótico que compõem a narrativa, propondo que os alunos registrem individualmente os questionamentos do quadro abaixo.

Como você apresentaria fisicamente e psicologicamente os personagens Dr. Jekyll e Edward Hyde?

Como a característica do duplo está presente na obra?
Como você compreendeu a relação entre esses personagens?
Quais suas concepções sobre a dualidade do ser humano?
Como você explicaria o título da obra?
Como você descreveria os ambientes?
Qual a relação entre os ambientes e o comportamento das personagens?
O que representa as duas portas de acesso à casa, o espelho e a criança?
Quais as possíveis temáticas a obra envolve?
Como a ciência é representada?
O que a ação do médico acarreta como transformação para sua vida enquanto ser humano?
Quais sentimentos o livro despertou em vocês?
Quais suas impressões sobre o comportamento do médico?
Que lição a obra nos transmite?

Este é um espaço pertinente para acrescentarmos mais elementos do gótico. Logo no quadro abaixo tratamos dessas informações como esclarecimento.

Entre os elementos típicos do gótico temos o **duplo ou *doppelganger*** definido por Federick S. Frank um segundo eu ou uma identidade alternativa, às vezes, mas nem sempre, um gêmeo físico. O *Doppelganger* em forma demoníaca pode ser um eu inferior bestializado, como Mr. Hyde. *Doppelgangers* góticos frequentemente assustam e ameaçam a psique racional de suas vítimas.

Como percebemos o *motif* do duplo está direcionado a uma comparação e um contraste entre dois personagens ou grupos de personagens dentro de uma obra de forças opostas na natureza humana. Como exemplo temos na obra *O médico e o monstro*, texto norteador da nossa sequência básica, Dr. Jekyll e seu duplo perverso, Mr. Hyde, que representam a batalha entre o eu racional, intelectual e o eu bestial e irracional. O *motif* do duplo sugere que os seres humanos carregam um fardo que é uma natureza dupla, uma alma dividida. Podemos encontrar o duplo entre gêmeos, irmãos, marido e mulher, pai e filho, herói e vilão (Jonatan e Drácula), criador e criatura (como no caso de Frankenstein e a criatura) e em uma única personagem (como no Médico e o monstro).

Transformação em besta esse percurso destinado a ter um conhecimento ou poder sem limites geralmente resulta na sua transformação em um monstro/besta (nem sempre no sentido literal, como em *Moby Dick*). Frequentemente esta transformação é descrita como uma forma de degradação do protagonista e a perda da própria humanidade e às vezes, o protagonista acredita que a sua transformação em uma besta é uma forma de libertar-se das convenções sociais e humanas como é o caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde em *O médico e o monstro*.

Dica: Neste momento é importante a participação de todos os alunos.

Uma possível análise para os questionamentos acima:

Com relação ao comportamento do médico, é perceptível que ele vive dilemas morais sobre como deve ser seu comportamento perante uma sociedade conservadora, ao mesmo tempo em que deseja satisfazer desejos extravagantes com uma vida mais livre. Para isso, decide romper com os preceitos do bem e mal presentes em um único ser que luta para controlar seus impulsos negativos e ser aceito perante o olhar do outro, criando através de seus conhecimentos científicos uma droga capaz de romper com a alma humana. Com isso,

pode ser um homem honrado, social, justo, adorado e respeitado através de sua própria configuração, Dr. Jekyll, e também desfrutar de seus mais profundos desejos e insanidades sem ser julgado, mantendo sua aparência, através de Mr. Hyde. Um ser que se torna desprezível, sem compaixão, capaz de causar pânico e desprezo em todos que o veem. Temos, neste momento, a configuração do duplo através destas personalidades que intercalam entre o bem e o mal. Assim, justificamos o oportuno título da obra com o médico (ser do bem, respeitado) e o monstro (representado pela sua criação Mr. Hyde). Fazendo-nos refletir sobre Jekyll considerar-se tão superior, ao ponto de através da ciência desafiar os preceitos “divinos”.

Os ambientes configuram-se em lugares ermos, melancólicos, escuros que estão diretamente ligados aos perfis dos personagens principais e aos seus comportamentos, pois as ações se desenrolam preferencialmente à noite, na obscuridade. E é neste cenário que Mr. Hyde está livre para praticar suas atrocidades. A configuração das entradas da própria residência onde Jekyll tem acesso à casa pela faixa da frente (supostamente iluminada e apreciável) combinando com seu caráter, enquanto Hyde tem acesso pelos fundos, um lugar escuro, sujo, secreto, desprovido de beleza, onde segredos podem ser mantidos, o que também está relacionado com a pessoa misteriosa que ele é. O espelho que nos apresenta como um único ser, integrado de aparência *versus* essência. A criança símbolo da inocência e pureza, ser divino.

Dentre as várias temáticas, podemos destacar a dualidade humana, a aparência *versus* essência, como a sociedade pode alterar no comportamento humano, o que a evolução científica pode acarretar, o divino e o mundano, entre outras. Com todo seu dilema, seu saber científico, suas honrarias, mesmo assim suas ações provocam sua própria destruição e é sua invenção que considerava magnífica que o leva à morte de forma trágica.

Após a análise, o professor propõe que os alunos escrevam uma carta para um amigo indicando os motivos pelos quais ele deveria ler o livro, pois Cosson (2016, p. 68) afirma que: “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” Nesse sentido, o professor realizará um momento para leitura das cartas e montará um painel com os textos dos alunos para que eles possam compartilhar suas impressões sobre a obra, como nos diz Antunes (2003, p. 45):

A atividade escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções,

crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.

Dica: É importante que o professor trabalhe as características da carta pessoal com a turma.

Expandindo nosso olhar sobre a temática da dualidade humana, neste momento o professor realizará uma sessão de cinema na escola com o filme “Cisne Negro” (2010), dirigido por Darren Aronofsky, com duração de 1h e 48min. Essa atividade pode ser realizada no contra turno, caso a escola disponibilize espaço, se não, programe na própria sala. Deixe o ambiente bem aconchegante para que os alunos se sintam à vontade com uma preparação da sala.

Resumo do filme *Cisne Negro* (2010), dirigido por Darren Aronofsky

Toda história do filme acontece em torno da montagem para apresentação de um espetáculo com o texto “O Lago dos Cisnes”. Quando Beth, bailarina veterana, precisa se aposentar, surge uma vaga para o papel principal e Nina é selecionada para atuar. Porém, vítima de pressões exercidas por sua mãe (que busca a perfeição) e por um diretor controlador, apresenta problemas psicológicos. Na obra, temos a dualidade através do Cisne Branco (representando a pureza, inocência) e do Cisne Negro (representando os sentimentos obscuros como: sensualidade, paixão, astúcia). Para desempenhar o papel principal a personagem precisa assumir características compatíveis com as duas identidades. Nina, após escolhida, mistura o real com sua personagem e começa a ver em Lily (colega de profissão) uma ameaça. Em meio a tantas confusões, sem entender seu próprio “EU” vai ao palco ferida mortalmente com um pedaço de vidro introduzido por ela em sua própria barriga.

Após o filme, sugerimos um breve comentário envolvendo dois questionamentos: Que mensagem o filme trouxe para a nossa vida? Que semelhanças podemos reconhecer entre a temática do filme e da obra “O Médico e O Monstro”? Para descontrair, deixe o espaço de fala livre para os alunos que desejarem expor sua opinião.

Integrando as duas obras em uma outra aula (com duração de 2 horas – aula), os alunos em grupo produzirão uma história em quadrinhos envolvendo a temática debatida na etapa anterior. Eles poderão utilizar características tanto dos personagens do filme como da obra em estudo. É primordial que o professor trabalhe com a turma características básicas do gênero (quadrinho) para que os alunos tenham sucesso nesta atividade. Alguns alunos têm habilidades com desenhos e pinturas e podem ser encarregados de ilustrar os textos de toda turma.

Professor: esta é uma atividade que pode ser iniciada em sala e concluída em casa, principalmente a parte dos desenhos.

Após todos os quadrinhos prontos, reserve 1 hora – aula para que os alunos leiam seus textos, apresentando-os para toda turma.

Professor! Sugerimos a divisão das atividades da seguinte maneira:
Reconhecendo impressões e análise da obra envolvendo elementos da narrativa e góticos 2 horas-aula;
Produção da carta em casa e 1 hora-aula para apresentação;
Trabalho com o filme 2 horas- aula;
Produção de quadrinho 2 horas-aula;
Apresentação dos quadrinhos 1 hora-aula;
Encerramento com diário de bordo 1 hora-aula.

Finalizando, o professor propõe que os alunos registrem em seu diário de bordo sua carta e apresente-os em sala no dia da leitura para culminância de nossa sequência.

Deste modo, reconhecendo o poder de transformação da leitura através do texto literário, buscamos ultrapassar os limites enfrentados pelos nossos alunos no que concerne a tornar-se um leitor proficiente, autônomo e protagonista de novos saberes. Assim, ao longo desta pesquisa, viabilizamos auxiliar os professores na compreensão dessas dificuldades, utilizando estratégias que propiciem momentos com a leitura literária que podem se tornar únicos e provedores de enriquecimento tanto do professor quanto dos alunos.

Traçando os caminhos percorridos em todo nosso trabalho, podemos salientar que a escola é responsável pela promoção desses momentos singulares, utilizando estratégias diversificadas que englobam gêneros textuais diversos e o desempenho de habilidades com a leitura, oralidade, e escrita. Cabe a ela a efetivação do letramento literário concebendo práticas inovadoras, e o professor é a peça fundamental neste processo. Pois com estudo, empenho, dedicação, utilizando textos literários e metodologias envolventes; ele é capaz de alcançar a tão almejada leitura proficiente e ir além, instigando os alunos à serem pesquisadores e a buscarem novos textos que satisfaçam não só ao trabalho da escola, mas seus mais íntimos desejos de conhecimento. O objetivo é que eles se tornem capazes de desvendar um novo mundo, com múltiplos olhares que ressignificarão o seu modo de pensar, agir e olhar o mundo em que vive.

Unimos então, as perceptíveis identificações dos alunos com obras de suspense e terror, com a ideia de serem mineradores e promotores de novos saberes através de uma proposta de intervenção metodológica envolvendo obras do gênero gótico. Tudo isso tendo o professor como principal promotor do letramento na escola, conforme afirma Cosson (2016). Assim, traçamos uma investida em concepções imprescindíveis a termos, estratégias e ações relacionadas à leitura.

Acreditamos que através das atividades desenvolvidas nesta sequência, os alunos terão a oportunidade de conhecer novas obras através de gêneros textuais diversificados, para que se sintam instigados à leitura do texto original. Como também aperfeiçoaram suas habilidades de interpretação com análises comparativas das obras, aprofundaram seu olhar sobre as características do gótico, externaram suas opiniões ampliando sua oralidade e aperfeiçoaram sua escrita produzindo gêneros como fanzine, quadrinho, carta e o diário de bordo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta visa colocar o texto literário em cena nas aulas de Língua Portuguesa com essa mesclagem de atividades que propiciam de forma lúdica, dinâmica e reflexiva momentos únicos de aprendizagem. E é no contato com estas obras que os alunos e professores ultrapassam juntos as barreiras enfrentadas com relação à leitura, ampliando seus repertórios e aprimorando saberes de oralidade, escrita e leitura. O objetivo é tornar os docentes capazes de construir novas visões e serem promotores de novas intervenções. Acreditamos no poder de transformação de nossas realidades através da literatura e, para isso, ela precisa fazer parte da nossa vida e de nossas práticas escolares como promotora de um mergulho nas páginas da vida ficcional interferindo no real.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. C. **Aula de Português: encontro & interação**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2003.

AZEVEDO, Alvares de. **Noite na Taverna**. São Paulo: ABC Editora, 2005.

BALDICK, Chis. **The concise Oxford dictionary of literary terms**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

CUDDON, J. A. **The Penguin dictionary of literary terms and literary theory**. 4th edition. New York: Penguin Books, 1996.

FLEENOR, Juliann E. (ed). **The female gothic**. London: Eden Press, 1983.

FREEDMAN, Richard. **Romance**. Tradução e organização da antologia por Ricardo Albery. Lisboa São Paulo: Editorial Verbo, 1978.

GILBERT, Sandra & GUBAR, Susan. **The Norton anthology of literature by women: the traditions** in English. New York: W. W. Norton, 1996.

HOGLE, Jerrold (ed). **The Cambridge companion to gothic fiction**. New York: Cambridge University Press, 2002.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

KHAIR, Tabish. **The gothic, postcolonialism and otherness: ghosts from elsewhere**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

LIMA, Graça. Et al. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

MOERS, Ellen. **Literary women: the great writers**. New York: Oxford University Press, 1976.

OLIVEIRA JÚNIOR, Juarez Monteiro de. **Direito e Intolerância em "O médico e o Monstro", de Stevenson**. XXIV Congresso do CONPEDI – Belo Horizonte. Tema: Direito e política: da vulnerabilidade à sustentabilidade. Minas Gerais, Nov. 2015.

OUSBY, Ian (ed). **The Wordsworth companion to literature in English**. Hertfordshire: Wordsworth References, 1992.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia (Et al). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

STEVENSON, Robert Louis Balfour. **O médico e o monstro**. Tradução de José Paulo Golob, Maria Angelica Aguiar e Roberta Sartori. Porto Alegre: L&PM, 2016.

STOKER, Bram. **Drácula: O vampiro da noite**. Tradução de Maria Luísa Lago Bittencourt. 4 ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

SITE CONSULTADO

www.youtube.com/watch?v=OWqXdjEpEw

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS INVESTIGATIVAS EM BIOLOGIA A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIREANA DE ENSINO: UMA REVISÃO

Diego Rafael Ferreira de Oliveira ¹
Silvana Gonçalves Brito de Arruda ²

RESUMO

Pesquisas sobre sequências didáticas e abordagem temática freireana representam uma contribuição valiosa para a prática educativa no Ensino de Biologia. A partir disso, o objetivo deste trabalho foi identificar a importância dos princípios freireanos na construção de sequências didáticas investigativas em Biologia. Para isso, foi realizado o levantamento da literatura em maio de 2020, nas bases de dados: Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Os descritores utilizados foram: Biologia, Paulo Freire, Problematização, Sequência Didática, *Biology*, *Problematization* e *Didactic Sequences*. Como critérios de inclusão: trabalhos nos idiomas inglês e português, nos últimos cinco anos, envolvendo a utilização de sequências didáticas em biologia a partir da perspectiva freireana de ensino. Para os critérios de exclusão: pesquisas de revisão. Foram encontrados 6086 trabalhos, mas apenas 05 foram selecionados, conforme os critérios de elegibilidade. A construção de sequências didáticas ancoradas nas concepções de Paulo Freire é capaz de gerar a reflexão crítica através da problematização dos temas geradores. Isso possibilita uma formação emancipatória, científica e cidadã para o Ensino de Biologia. Constatou-se, neste estudo, que a utilização de sequências didáticas em Biologia, a partir da abordagem temática freireana, é uma metodologia que auxilia na construção de novos saberes necessários à prática pedagógica. Ademais, fomentar um ensino crítico, ético e investigativo por meio da dialogicidade e da problematização constante é uma forma de ressignificar o Ensino da Biologia. É nisso que se opera a essência da educação como prática da liberdade, tão defendida por Paulo Freire.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de Biologia por Investigação, Planejamento Didático, Princípios Freireanos, Problematização.

INTRODUÇÃO

O Art. 6º, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), conceitua o currículo como uma proposta pedagógica permeada por relações sociais e que articula vivências e saberes dos educandos como forma de favorecer suas identidades e condições cognitivas. Ainda no documento, há menção de

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO), Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (UFPE/CAV), diego.rafaelferreira@ufpe.br

² Doutora pelo Curso de Nutrição da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Docente do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO), Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (UFPE/CAV), silvana.arruda@ufpe.br

que a educação deve estar integrada entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Nesta direção, ressalta-se que os currículos devem adotar metodologias de ensino e de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos discentes, especialmente no que tange os avanços científicos e tecnológicos presentes no ensino de Ciências Biológicas (PERNAMBUCO, 2013).

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho (BRASIL, 2013).

Desse modo, para auxiliar nestas necessidades, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal; vem propondo leis, decretos, portarias e diretrizes. Um exemplo de diretriz é o Plano Nacional de Educação (PNE) que propõe metas para a garantia do direito à educação básica com qualidade, o combate à redução das desigualdades, à valorização da diversidade e dos profissionais de educação (BRASIL, 2014).

Aspectos que parecem culminar com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 7).

A partir disso, faz-se necessário refletir sobre as competências voltadas para o domínio da linguagem científica no contexto do Ensino da Biologia. Nessa realidade, deve estar presente, um ensino por investigação e que aborde os aspectos histórico-sociais no qual os estudantes estão inseridos.

Um ensino por competências nos impõe um desafio que é organizar o conhecimento a partir não da lógica que estrutura a ciência, mas de situações de aprendizagem que tenham sentido para o aluno, que lhe permitam adquirir um instrumental para agir em diferentes contextos e, principalmente, em situações inéditas de vida. Trata-se, portanto, de inverter o que tem sido a nossa tradição de ensinar Biologia como conhecimento descontextualizado, independentemente de vivências, de referências a práticas reais, e colocar essa ciência como “meio” para ampliar a compreensão sobre a realidade, recurso graças ao qual os fenômenos biológicos podem ser percebidos e interpretados,

instrumento para orientar decisões e intervenções (BRASIL, 2002, p. 36).

Nesse sentido, “Para que educar? Para que ensinar?”. É a partir dessas perguntas geradoras que Zabala (1998, p. 21) reflete sobre o início da organização metodológica do trabalho docente. De posse desses pensamentos, e com o propósito de aprimorar o ensino aprendizagem em Biologia, faz-se necessário utilizar sequências didáticas para que a prática pedagógica se concretize.

A partir disso, Oliveira (2013) define Sequência Didática (SD) como um conjunto de etapas conectadas entre si, que necessitam de um planejamento prévio para delimitar as ações e os conteúdos que serão trabalhados de forma integrada, e assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, Souza (2019, p. 48) infere que a SD é uma das melhores maneiras de desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula e de construir o conhecimento dos estudantes. Ademais, Silva (2016) destaca que as sequências didáticas podem contribuir para uma reflexão aprofundada na prática docente, além de possibilitar a alfabetização científica e tecnológica dos alunos.

Nessas propostas, a construção de SD para o Ensino de Biologia deve começar através da busca por Temas Geradores (TG).

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.” (FREIRE, 2019, p. 130).

Cabe salientar, ainda, que

os temas geradores guardam fortes aproximações com as questões sociocientíficas, por buscar a aproximação à realidade do educando para dar significado aos conteúdos e a busca pela formação humanística, crítica e política dos estudantes e professores a partir da leitura crítica da realidade (ANDRADE, 2016, p. 50).

Portanto, investigar o tema gerador, é investigar o pensar dos homens referido à realidade (FREIRE, 2019, p. 136). Em outros termos: é para problematiza-lo que o professor deve apreender o conhecimento já construído pelo aluno; para aguçar as

contradições e localizar as limitações desse conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018, p. 154-155).

Esse momento, em que se realiza o diálogo, através da problematização e investigação da realidade social, é chamado de Abordagem Temática Freireana (ATF), também conhecida como Princípios Freireanos (PF), ou, ainda, Perspectiva Freireana de Ensino (PFE), tendo o intuito de compreender as relações homens-mundo.

A leitura contextualizada do mundo, através da problematização dialógica, possibilita uma educação transformadora como prática da liberdade, ressignificando o conceito de ensino revolucionário, capaz de mitigar problemas sociais (SILVA; SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Nesse contexto, pesquisas sobre SD e ATF representam uma contribuição valiosa para a prática educativa no Ensino de Biologia, pois os resultados obtidos podem contribuir para a adoção de estratégias didáticas que priorizem uma educação como instrumento de intervir no mundo.

Por isso, o objetivo do presente estudo foi realizar uma revisão integrativa da literatura a fim de compreender a importância dos princípios freireanos na construção de sequências didáticas investigativas em Biologia.

METODOLOGIA

Realizou-se um levantamento da literatura em maio de 2020, nas bases de dados Periódicos CAPES e Google Acadêmico. Utilizou-se os seguintes descritores: “Biologia” AND “Paulo Freire” AND “Problematização” AND “Sequência Didática” AND “*Biology*” AND “*Problematization*” AND “*Didactic Sequences*” em ambas as bases de dados.

Durante identificação inicial, 6086 trabalhos foram encontrados após pesquisas realizadas nas bases de dados. Assim, selecionou-se 05 trabalhos, incluídos segundo os critérios de elegibilidade conforme a Fig. 1. Como critérios de inclusão: trabalhos nos idiomas inglês e português, nos últimos cinco anos, envolvendo a utilização de sequências didáticas em biologia a partir da perspectiva freireana de ensino através da problematização de temas geradores. Como critério de exclusão: artigos de revisão.

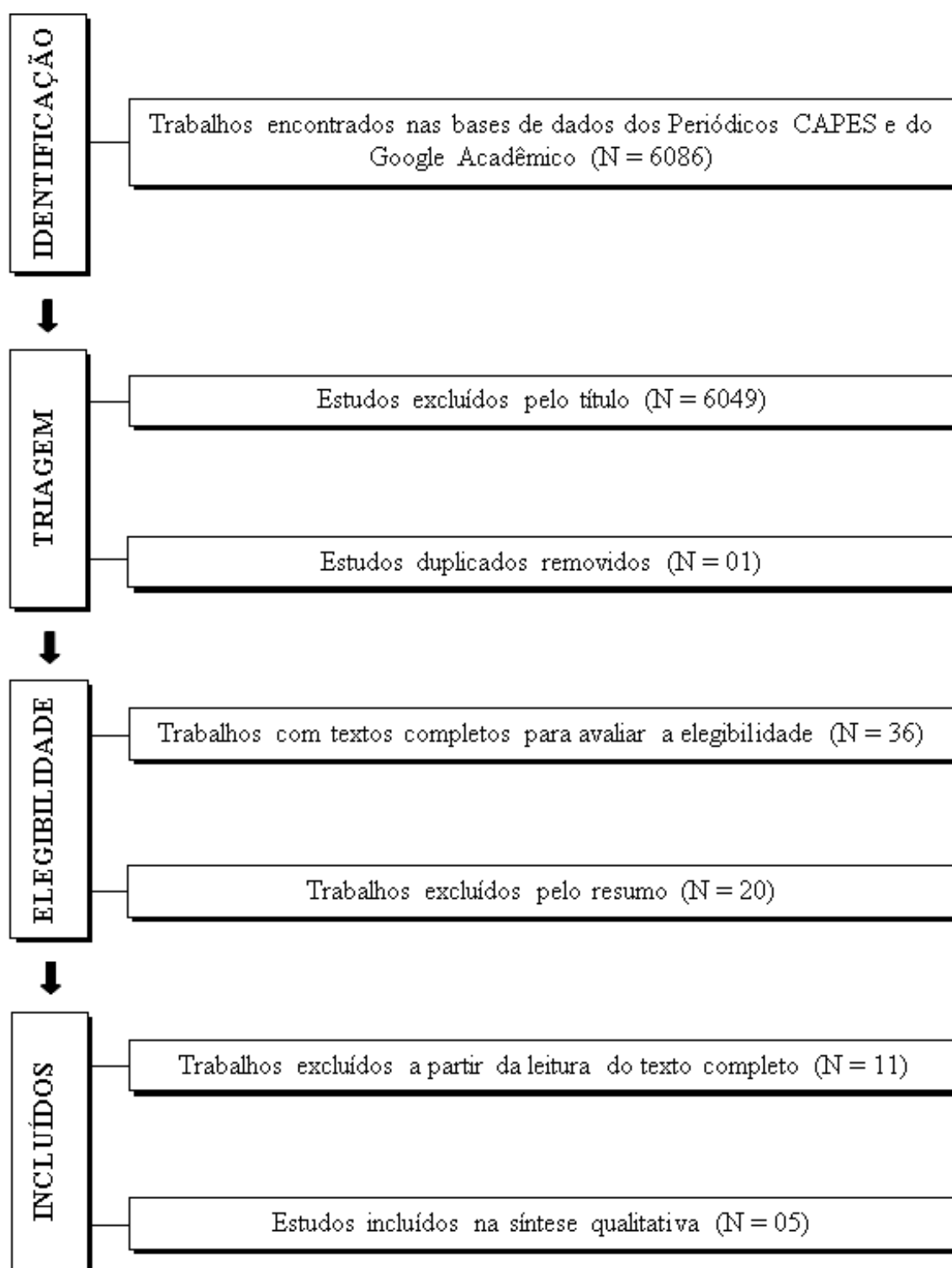


Figura 1. Fluxograma e critérios de seleção e inclusão dos trabalhos que utilizam sequências didáticas em biologia a partir da perspectiva freireana de ensino

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na triagem, 6049 estudos foram excluídos pelo título e 01 por estar duplicado. Quando se trata da elegibilidade, 36 pesquisas foram selecionadas; entretanto, 20 excluídas pela leitura do resumo e 11 por leitura completa. Essa etapa foi realizada através de leitura analítica, exploratória e seletiva; com escolha dos trabalhos que se adequaram ao objetivo desta pesquisa: utilização de sequências didáticas em biologia a partir dos princípios freireanos. Assim, 05 estudos incluíram-se para a síntese qualitativa.

Todos os trabalhos selecionados estão no idioma português, publicados entre 2016 e 2020. Conta com 01 monografia e 04 dissertações. Na Tab. 1, retiraram-se as informações de interesse das pesquisas científicas, em que são descritos: título, autor/ano, objetivo, periódico e síntese dos resultados.

Tabela 1. Demonstrativo dos estudos que integram a revisão integrativa: Sequências didáticas investigativas em biologia a partir da perspectiva freireana de ensino.

#N	DADOS GERAIS DOS TRABALHOS	
1	<p>✓ TÍTULO: Recursos tecnológicos e de comunicação no processo de ensino e aprendizagem: uma proposta de sequência didática sobre infecções sexualmente transmissíveis</p> <p>✓ AUTOR/ANO: Ivan Batista Borges, 2020.</p> <p>✓ OBJETIVO: Propor uma sequência didática que utilize as tecnologias da informação e comunicação como mediadoras do processo de construção do conhecimento no ensino de ciências.</p> <p>✓ ESTUDO: Dissertação apresentada ao Programa Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da UNICAMP.</p>	<p>✓ SÍNTESE DOS RESULTADOS: A produção de propostas de sequências didáticas cuja linha é a pedagogia de Paulo Freire estimula um ensino diversificado, com uma pluralidade de estratégias que permitem aos estudantes desenvolverem tanto no campo das novas tecnologias, como no ensino de ciências, as perspectivas conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos. Esta realidade alinha o trabalho pedagógico dos professores aos pressupostos das novas diretrizes curriculares nacionais.</p>
2	<p>✓ TÍTULO: Os espaços não formais das trilhas ecológicas educativas como instrumento para prática de educação ambiental: uma proposta de sequência didática</p> <p>✓ AUTOR/ANO: Eliene dos Santos Lopes, 2017.</p> <p>✓ OBJETIVO: Investigar se o uso da trilha, como recurso pedagógico, possibilitam a problematização de conceitos ecológicos e discussões de questões socioambientais através de uma sequência didática com base na proposta de “temas-geradores” de</p>	<p>✓ SÍNTESE DOS RESULTADOS: As atividades ampliaram a compreensão sobre o conceito de seres vivos e suas diversas interações com o meio ambiente, bem como, a importância da biodiversidade. Depreende-se que as trilhas ecológicas educativas tendo como temas geradores os elementos da bacia hidrográfica são excelentes recursos para a abordagem de uma educação ambiental crítica e emancipatória, como propõe a pedagogia de Paulo</p>

- elementos da bacia hidrográfica.
- ✓ **ESTUDO:** Monografia apresentada ao Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde da UFRRJ.
- 3 ✓ **TÍTULO:** Cerrados, natureza e sociedade: uma proposta de ensino-aprendizagem para alunos do ensino médio de Orizona, GO
- ✓ **AUTOR/ANO:** Ana Isabel Ribeiro, 2019.
- ✓ **OBJETIVO:** Analisar como uma sequência didática com elementos históricos, sociais, culturais e ambientais pode contribuir para a aprendizagem crítica de estudantes do Ensino Médio.
- ✓ **ESTUDO:** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da UFG.
- 4 ✓ **TÍTULO:** Produção de uma sequência didática com abordagem socioambiental na educação de jovens e adultos
- ✓ **AUTOR/ANO:** Sirlene Nunes Araújo, 2017.
- ✓ **OBJETIVO:** Construir e analisar a aplicação de uma sequência didática com educandos da Educação de Jovens e Adultos, sobre Educação Ambiental na disciplina de Biologia.
- ✓ **ESTUDO:** Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG.
- 5 ✓ **TÍTULO:** Construção e aplicação de uma sequência didática colaborativa a partir de uma questão sociocientífica sobre agrotóxicos na perspectiva CTSA
- ✓ **AUTOR/ANO:** Maria Aparecida da Silva Andrade, 2016.
- ✓ **OBJETIVO:** Avaliar a construção e a aplicação colaborativa de uma sequência didática, a partir de uma questão sociocientífica sobre agrotóxicos, tendo como contexto a perspectiva ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.
- ✓ **ESTUDO:** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA e da UEFS.
- Freire.
- ✓ **SÍNTESE DOS RESULTADOS:** As intervenções pedagógicas desenvolvidas com esta pesquisa, a partir das ideias de Paulo Freire, foram capazes de gerar reflexão crítica sobre o cerrado, a biodiversidade, as políticas ambientais e a prática pedagógica. Há indicativos de que a tomada de consciência e a emancipação foram alcançadas durante o processo, o que torna os alunos sujeitos e não objetos da aprendizagem.
- ✓ **SÍNTESE DOS RESULTADOS:** A construção de sequências didáticas ancoradas nas concepções de Paulo Freire expandem os horizontes no sentido de uma educação problematizadora. É notório um maior engajamento na apreensão dos conceitos da disciplina quanto à ampliação do interesse dos alunos pela questão social e política da água. Isso auxilia na construção de novos conhecimentos e na reflexão sobre o ensino de ciências sobre diferentes ópticas.
- ✓ **SÍNTESE DOS RESULTADOS:** A aplicação da sequência didática, a partir da perspectiva freireana de ensino, gerou a mobilização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pelos estudantes, conforme a organização dos objetivos de aprendizagem no planejamento didático. A abordagem das questões sociocientíficas no contexto da educação ciência, tecnologia, sociedade e ambiente contribuiu, por meio da mobilização destes conteúdos na formação política, científica e cidadã dos envolvidos na pesquisa, culminando na realização de ações sociopolíticas.

Ao considerar o título dos estudos, nenhum associa a temática freireana com a construção de sequências didáticas em biologia. Entretanto, essa associação pode ser evidenciada no elemento pré-textual (resumo) das pesquisas de Lopes (2017), Ribeiro (2019), Borges (2020) e nos elementos textuais (referencial teórico, materiais e métodos, resultados e/ou conclusão) dos trabalhos de Andrade (2016) e de Araújo (2017).

É possível, portanto, considerar que a abordagem pela qual os autores discutem nos respectivos títulos vincula-se a outro contexto, o que não descaracteriza a construção e a aplicação dos princípios freirianos no ensino de biologia no decorrer destes estudos acadêmicos.

Todavia, Smith, Dunstone e Elliott-Rudder (2009), descrevem que muitos títulos de pesquisas científicas podem ser falsos ou enganosos. Segundo Volpato (2016), o título deve ser fiel ao conteúdo do trabalho, pois ele informa ao leitor o objetivo do estudo, o problema ou a sua conclusão.

Cabe ressaltar também que, os objetivos de cada publicação foram analisados e em todos os estudos evidenciou-se o uso de sequências didáticas a um tema específico. Somente um deles (LOPES, 2017) declara o uso da “problematização” e do “tema gerador”. Na Tab. 2, há descrição das palavras-chave e do tema gerador dos trabalhos em estudo.

Tabela 2. Palavras-chave e tema gerador dos trabalhos que integram a revisão integrativa: Sequências didáticas investigativas em biologia a partir da perspectiva freireana de ensino

#N	PALAVRAS-CHAVES	TEMA GERADOR
1	BNCC, Construção do conhecimento, Sequência didática, Tecnologia.	Infecções sexualmente transmissíveis*
2	Bacia hidrográfica, Educação ambiental, Espaço não formal, Sequência didática, Trilhas ecológicas educativas.	Bacia hidrográfica
3	Biodiversidade do cerrado, Cerrados, Cultura do cerrado, Educação básica, Ensino de biologia, Ensino.	Cerrado*
4	CTSA, Educação ambiental, EJA, Paulo Freire, Temas controversos.	Qualidade de água
5	Agrotóxicos, CTSA, Ensino de ciências, Pesquisa colaborativa, Questões sociocientíficas.	Agrotóxicos

*Considerou-se como temática geradora

O tema gerador tem sua inspiração nas ideias de Paulo Freire, a qual estabelece uma relação entre ação – reflexão – ação, assim valoriza o saber dos alunos e o processo de aprendizagem, ao privilegiar a realidade social e a mudança de consciência política (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018). É importante destacar que o conhecimento prévio pelo qual o aluno é portador também é chamado de senso comum, conforme Freire (2002); Gehlen, Maldaner, Delizoicov (2012); e conhecimentos espontâneos ou cotidianos, como afirma Carvalho (2019).

Ainda com o uso do termo problematização, todos os trabalhos utilizaram em sua estrutura textual. Problematizar é formular problemas diferentes daqueles que os alunos estão acostumados a elaborar, de forma a proporcionar oportunidades para que novos conhecimentos sejam construídos (CAPECCHI, 2019, p. 25). Estas ideias estabelecem uma relação direta na organização do ensino, pois integra uma relação entre o conhecimento prévio – o confronto – e o conhecimento reformulado.

Outro aspecto relevante nos elementos textuais é a não utilização do termo “tema gerador” ou ainda “temática geradora”, pelos trabalhos de Ribeiro (2019) e Borges (2020). Apesar das publicações descreverem que o aporte teórico é a pedagogia crítica de Paulo Freire, os estudos não relacionam de forma direta esse termo. Conforme afirmam Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), os temas geradores são a base para as práticas pedagógicas fundamentadas nas ideias de Paulo Freire.

Esta realidade pode ser evidenciada em outras pesquisas, como por exemplo: Saul e Giovedi (2016), Nogueira (2017), Dickmann e Ruppenthal (2017), Cavalcante (2018), Abensur e Saul (2019).

É importante considerar que, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) representa um marco para a oferta do ensino brasileiro. Desse modo, dois aspectos merecem destaque. O primeiro, diz respeito às finalidades do ensino médio: o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Art. 35). O segundo, estabelece que a base nacional comum curricular, a ser contemplada, em cada estabelecimento escolar e sistema de ensino, deve atender as especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Art. 26).

Nessa direção, ressalta-se que as publicações inclusas neste estudo coincidem com o que preconiza a LDB, e mostram os múltiplos caminhos para a construção de

sequências didáticas investigativas para o Ensino de Biologia a partir dos princípios freireanos.

É nesse momento que Borges (2020), por exemplo, argumenta sobre a importância de elaborar propostas curriculares que orientem a autonomia e a capacidade reflexiva dos educandos. O autor aponta para a importância de se trabalhar infecções sexualmente transmissíveis e atividades diversificadas que estimulem a curiosidade dos alunos e a abordagem dos conhecimentos que eles já possuem sobre o tema. O professor pode aprofundar a compreensão de seus alunos sobre a natureza do conhecimento científico, iniciando pelo resgate e problematização da concepção que possuem (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018, p. 158).

A partir disso, Lopes (2017), Ribeiro (2019), Araújo (2017) e Andrade (2016) abordam os temas geradores: bacia hidrográfica, cerrado, qualidade de água e agrotóxicos, respectivamente. Essas temáticas são trabalhadas em Educação Ambiental e tratadas como tema transversal, a qual deverá ser desenvolvida de forma integrada, contínua e permanente com outras disciplinas, como estabelece o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Vale lembrar que, Ribeiro (2019) obteve fundamentação teórico-metodológica na dinâmica dos Movimentos Pedagógicos (MP) ao abordar a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1990). Essa metodologia é uma proposta pedagógica que serve de base para a construção de sequências didáticas investigativas segundo os princípios freireanos de ensino. Estudos realizados por Miranda (2017); Alves (2018) e Oliveira (2019) também tem papel de ressignificar a dinâmica dos MP no contexto do Ensino Crítico de Ciências/Biologia.

Entretanto, para que o ensino seja de fato crítico, cabe ao professor criar uma condição de instabilidade no aluno (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2018). Para isso, deve-se percorrer todo um processo de construção de significados, desde a apresentação de um problema inicial, que seja motivador, até a identificação de questões científicas envolvidas em sua solução e a identificação de ferramentas necessárias para investigá-las (CAPECCHI, 2019, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, neste estudo, que a utilização de sequências didáticas em biologia, a partir da abordagem temática freireana, é uma metodologia que auxilia na construção de novos saberes necessários à prática educativa.

Outro ponto relevante é o uso dos temas geradores que auxiliam a visão de totalidade a partir de situações significativas que colocam em evidência os saberes prévios dos alunos. Essa ação é importante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o favorecimento da capacidade argumentativa por parte dos estudantes.

Fomentar um ensino crítico, ético e investigativo por meio da dialogicidade e da problematização constante é uma forma de ressignificar o Ensino da Biologia. É nisso que se opera a essência da educação como prática da liberdade, tão defendida por Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO) da UFMG/UFPE/CAV pela oportunidade.

Ao educador Paulo Freire pelo grande construto pedagógico para a educação brasileira e mundial. Tomar como referência é uma defesa para uma sociedade humana e justa.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, P. L. D.; SAUL, A. M. Investigação temática freireana: suporte teóricometodológico para a prática do ensino e da pesquisa. **Revista Cocar**, v. 13, n. 27, p. 806-826, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2870/1279>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ALVES, Felipe Fabian dos Santos. **O Impacto da Perspectiva Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na disciplina de Biologia no Ensino Médio**. 2018. 131 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, 2018.

ANDRADE, Maria Aparecida da Silva. **Construção e aplicação de uma sequência didática colaborativa a partir de uma questão sociocientífica sobre agrotóxicos na perspectiva CTSA**. 2016. 233 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2016.

ARAÚJO, Sirlene Nunes. **Produção de uma sequência didática com abordagem socioambiental na educação de jovens e adultos**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

BORGES, Ivan Batista. **Recursos tecnológicos e de comunicação no processo de ensino e aprendizagem: uma proposta de sequência didática sobre infecções sexualmente transmissíveis**. 2020. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB 2/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+: Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

CAPECCHI, Maria. Problematização no ensino de Ciências. In: CARVALHO, Anna (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 21-39.

CARVALHO, Anna. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, Anna (Org.) **Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 1-20.

CAVALCANTE, Cristhiane. **Alfabetização Ecológica, Inteligência Naturalista e Dialogicidade/Conscientização Freiriana: Interconexões com a Formação Continuada de Professores em Educação Ambiental**. 2018. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João pessoa.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____.; _____.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DICKMANN, I.; RUPPENTHAL, S. Educação ambiental freiriana: pressupostos e método. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 18, n. 30, p. 117-135, jul. 2017. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2582>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEHLEN, S. T.; MALDANER, O. A.; DELIZOICOV, D. Momentos pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a educação em ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000100001>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

LOPES, E. S. **Os espaços não formais das trilhas ecológicas educativas como instrumento para prática de educação ambiental: uma proposta de sequência didática**. 2017. 87 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

MIRANDA, G. B. **Coleção parasitológica: uma ferramenta para o ensino de Ciências e Biologia**. 2017. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas – Licenciatura), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Dois Vizinhos, 2017.

NOGUEIRA, I. S. et al. Pesquisa-ação sobre sexualidade humana: uma abordagem freiriana em enfermagem. **Cogitare Enferm.**, v. 22, n. 1, p. 1-10, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v22i1.46281>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

OLIVEIRA, Edivaldo Marinho de. **Pluralismo metodológico e ensino de biologia na 2ª série do ensino médio**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

OLIVEIRA, M. M. Formação de Professores – Produção de conhecimento Sequência Didática. In: _____. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-40.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação; Gerências da Sede; Gerências Regionais de Educação; CAEd UFJF. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco. Parâmetros Curriculares de Biologia – Ensino Médio**. Recife, 2013. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/biologia_parametros_em.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2020.

RIBEIRO, Ana Isabel. **Cerrados, natureza e sociedade: uma proposta de ensino-aprendizagem para alunos do ensino médio de Orizona, GO**. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.


SAUL, A.; GIOVEDI, V. M. A Pedagogia de Paulo Freire como referência teórico metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 221-233, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76645155012>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SILVA, S. C. G. M.; Oliveira, M. M. Sequência didática interativa trabalhada como proposta CTS com a temática aquecimento global para a Educação básica. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 33, n. 1, p. 345-364, jan./abr., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5370>>. Acesso em: 01 de abr. de 2020.

SILVA, A. C. R.; SANTOS, E. A.; OLIVEIRA, I. L. S. Pensamento freireano: bases para uma educação revolucionária. **Estação Científica (UNIFAP)**. v. 5, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2015.

SMITH, J.; DUNSTONE, M.; ELLIOTT-RUDDER, M. Health professional knowledge of breastfeeding: are the health risks of infant formula feeding accurately conveyed by the titles and abstracts of journal articles? **J Hum Lact**, v. 25, n. 3, p. 350-358, apr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0890334409331506>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SOUZA, Ana Cristina Ribeiro da Silva. **Mitos sobre a relevância do ensino do sistema ABO e uma sequência didática visando minimizar equívocos acerca desse tema**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional) – Universidade de Brasília, 2019.



VOLPATO, Gilson Luiz. **Dicas para redação científica**. 4 ed., Botucatu: Best Writing, 2016.

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

SINTAXE NA SALA DE AULA: A FUNÇÃO DO COMPLEMENTO NOMINAL¹

Ana Maria Sá Martins²
Gabriela Lages Veloso³

RESUMO

A pesquisa “Sintaxe na sala de aula: a função do complemento nominal” faz parte do projeto de iniciação científica intitulado “Linguística Gerativa: reflexões sobre as estratégias de ensino/aprendizagem de sintaxe da língua portuguesa na educação básica”. Esse estudo tem como escopo analisar a função sintática do complemento nominal, enquanto prática pedagógica voltada para o ensino de Língua Portuguesa, no âmbito educacional do Centro de Ensino Paulo VI. A referida pesquisa está fundamentada na gramática gerativa, de Noam Chomsky (1999), que compreende a sintaxe como componente central da cognição linguística, entendendo que a comunicação humana não se dá por meio de palavras soltas e, sim, por meio de expressões complexas como sintagmas e frases” (KENNEDY, 2013). Assim, investigamos o ensino/aprendizagem de sintaxe desenvolvido no Centro de Ensino Paulo VI e apresentamos algumas contribuições gerativistas, a partir de Chomsky (1999), para maior eficácia no ensino do complemento nominal. Para isso, analisamos o livro didático *Se liga na língua*, de Ormundo & Siniscalchi (2016), adotado na escola pesquisada e comparamos com outras gramáticas. Além disso, fizemos a aplicação de um questionário para os discentes do 3º ano, a fim de identificar as principais dificuldades referentes à temática em questão. Para tanto, utilizamos como aporte teórico os estudos de Chomsky (1999), Costa & Barin (2003), Cruz (2013), Kenedy (2013), além do recurso à fortuna crítica que já se formou em torno da temática em questão.

Palavras-chave: Linguística gerativa. Sintaxe. Complemento nominal.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a função sintática do complemento nominal, como prática pedagógica voltada para o ensino de língua portuguesa do ensino médio, no contexto educacional do Centro de Ensino Paulo VI.

¹ Este artigo é fruto de um Projeto de Pesquisa Linguística Gerativa: reflexões sobre as estratégias de ensino/aprendizagem de sintaxe da língua portuguesa na educação básica, financiado pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e foi premiado como a melhor pesquisa de iniciação científica da grande área de Linguística, Letras e Artes, em 2019.

² Professora orientadora: Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, pesquisadora do Grupo de Pesquisa TECER – Estudos de Tradução, Discurso e Ensino, anamariasapericuma@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, atualmente é bolsista de iniciação científica do CNPq, monitora do Núcleo de Línguas da UEMA – NUCLIN e pesquisadora do Grupo de Pesquisa TECER – Estudos de Tradução, Discurso e Ensino, gabriela.lages@outlook.com.

A referida pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “Linguística Gerativa: reflexões sobre as estratégias de ensino/aprendizagem de sintaxe da língua portuguesa na educação básica”⁴. Vale ressaltar que este estudo se sustenta na teoria gerativista de Noam Chomsky, inaugurada no início dos anos 1950, e, dessa maneira, “a morada da linguagem e das línguas naturais passou a ser a mente dos indivíduos.” (KENEDY, 2013, p. 18).

Conforme os ideais do gerativismo, a linguagem é considerada tácita, implícita, inconsciente e inerente ao ser humano; esse conhecimento refere-se à competência linguística ou conhecimento linguístico. A Faculdade da linguagem – outro conceito de grande relevância para os estudos gerativistas – “é, com efeito, a disposição biológica que todos os indivíduos humanos saudáveis possuem para adquirir uma língua e para produzir e compreender palavras, frases e discursos” (KENEDY, 2013, p. 15).

No que se refere à lógica das representações arbóreas, que foi formulada por Chomsky (1970), aperfeiçoada por Ray Jackendoff (1977) e ficou conhecida como a Teoria X-barras:

é interessante e útil justamente porque ela nos oferece o modelo de representação arbórea capaz de dar conta de todos os tipos de relação sintática, seja de núcleo e complemento, ou a de especificador e núcleo ou ainda a adjunção de sintagmas. (KENEDY, 2013, p. 195 - 196).

Mas o que é sintagma? Como ele se constitui? A fim de responder a essas e outras questões, Kenedy (2013) enfatiza que um sintagma é:

um conjunto de unidades (seja um conjunto de palavras ou de outros sintagmas). Entretanto, um sintagma pode também ser constituído por somente uma palavra ou mesmo por nenhum elemento foneticamente realizado na frase. Para entender isso, lembre-se de que o conceito de sintagma é derivado do conceito de conjunto. Você deve lembrar-se da existência do conjunto unitário e do conjunto vazio. Para a sintaxe, o conjunto unitário é o sintagma formado por uma única palavra, enquanto o conjunto vazio é formado por um elemento sem matriz fonética (KENEDY, 2013, p. 182).

Nesse sentido, sintagmas são unidades significativas, que podem ser formadas por um ou mais elementos, assim como os estudos de José De Nicola (2005) apontam.

As frases que compõem qualquer enunciado expressam um conteúdo por meio dos elementos e das combinações desses elementos que a língua proporciona. Dessa maneira, vão se formando conjuntos e subconjuntos que funcionam como unidades sintáticas dentro de uma unidade maior que é a frase. A essas unidades de sentido e com função sintática chamamos sintagmas. Uma frase pode estar composta de um

⁴ Projeto de pesquisa – Edital N° 13/2018 – PPG/UEMA – PIBIC (CNPq/FAPEMA/UEMA).

ou mais sintagmas; um sintagma pode estar composto de um ou mais elementos. (2005, p. 67).

Quanto às subcategorias, os sintagmas podem ser classificados em *lexicais* e *funcionais*. Entretanto, como o intuito deste artigo é simplificar o estudo da sintaxe na educação básica, iremos nos ater aos sintagmas lexicais. Kenedy (2010), aponta a inserção da noção de constituinte na descrição da língua, com o termo sintagma como a principal reformulação a ser realizada na NGB. A proposta desse autor visa a reformular o componente sintático da NGB de modo a introduzir a noção de sintagma e, assim, simplificar as funções sintáticas em apenas quatro: **sujeito; predicado; complemento e adjunto**. A noção de sintagma estaria relacionada à de núcleo, no qual os constituintes do sintagma encontram-se organizados. A denominação de cada um dos sintagmas depende do núcleo, obedecendo a seguinte classificação:

Sintagma Nominal (SN): cujo núcleo é um nome;

Sintagma Verbal (SV): cujo núcleo é um verbo;

Sintagma Preposicionado (SP): cujo núcleo é uma preposição + sintagma nominal;

Sintagma Adjetival (SA): cujo núcleo é um adjetivo;

Nesse sentido, esta pesquisa busca promover os estudos gramaticais numa abordagem gerativista, na educação básica. Para isso, o professor deve ter como ponto de partida os conhecimentos que os alunos trazem consigo para a sala de aula, uma vez que defendemos os princípios de Vicente & Pilati (2012), os quais consideram que:

esse conhecimento prévio é algo que antecede esse ensino formal e explícito oferecido pela escola. Concordamos que o “ensino” da língua deve ter como finalidade a produção e a compreensão de textos, porém, entendemos que o seu ponto de partida deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua. (2012, p. 10)

Assim, em consonância as autoras, argumentamos em favor de trazer à consciência do aluno o uso de sua própria gramática, por entender que o mesmo já possui esse conhecimento internalizado e, assim fortalecer uma educação linguística na prática pedagógica na educação básica.

A Teoria gerativista defende que é a partir do conhecimento prévio do aluno que precisa ser trabalhada a aprendizagem da língua materna, de modo que auxilie o estudante a tomar consciência desse conhecimento prévio que ele já possui e, a partir daí, produzir seus

textos com domínio e entendimento do uso de sua gramática. Assim, quando este trabalho cita a necessidade de investigações acerca do ensino x aprendizagem do complemento nominal, e apresenta pressupostos da gramática gerativista é com o objetivo de despertar a reflexão dos discentes para o uso adequado das formas linguísticas para um melhor resultado em suas produções orais e escritas. Vale ressaltar que, o que se deseja com essa pesquisa é contribuir para que o falante da língua portuguesa faça o uso adequado de sua língua, levando em consideração a reflexão e consciência de seu uso na prática pedagógica.

Portanto, o presente artigo apresenta os resultados finais do nosso projeto de pesquisa, desde a investigação do livro didático do Centro de Ensino Paulo VI, comparando-o com outras gramáticas; além da análise dos planos bimestral e de curso da referida escola, bem como algumas contribuições da sintaxe gerativa para o estudo da função sintática do complemento nominal, no Ensino Médio, na prática pedagógica de língua portuguesa, na escola pesquisada. Para tanto, utilizamos como aporte teórico os estudos de Chomsky (1999), Costa & Barin (2003), Kenedy (2013), Cruz (2013), além do recurso à fortuna crítica que já se formou em torno da temática em questão.

METODOLOGIA

Inicialmente, investigamos o livro didático, doravante (LD), do Centro de Ensino Paulo VI para a análise do tratamento dado à função complemento nominal. Em seguida, realizamos duas visitas à escola pesquisada. Enquanto na primeira visita efetuamos a aplicação de um questionário aos alunos do 3º ano do ensino médio, a fim de investigar as principais dificuldades do corpo discente em relação ao processo de ensino/aprendizagem do complemento nominal; na segunda, fizemos a correção destas questões juntamente com as turmas.

O referido questionário contém doze questões – dentre as quais apenas quatro pertencem à temática aqui analisada – e foi aplicado em quatro turmas de 3º ano do ensino médio, num total de 114 alunos. Vale ressaltar que, as oito questões restantes pertencem aos outros dois planos de trabalho deste projeto, que estudam, respectivamente, o adjunto adnominal e a concordância nominal.

Em linhas gerais, nas quatro questões analisadas, foi avaliado o conceito/definição de complemento nominal, bem como, as principais dificuldades na classificação desta função sintática. É válido enfatizar que na questão referente à definição de complemento nominal,

uma das alternativas possuía uma conceituação de base gerativista, enquanto uma outra alternativa trazia um conceito normativo, pois buscávamos perceber em que medida a concepção de cunho gerativista seria aceita como a opção “correta” pelos alunos, visto que, na maioria das vezes, os alunos da educação básica estudaram unicamente a perspectiva normativa, ao longo da vida escolar.

Para a análise do corpus, selecionamos a unidade 9 do livro didático do 3º ano do ensino médio – PNL D 2018 a 2020, *Se liga na língua- Literatura, Produção de texto e Linguagem*, de Wilton Ormundo & Cristiane Siniscalchi, LD, adotado no Centro de Ensino Paulo VI. Em seguida, analisamos os planos anual e bimestral elaborados e cedidos pelas duas professoras de língua portuguesa, do 3º ano, do turno matutino, da referida escola, a fim de identificar os principais métodos utilizados no ensino da função sintática de complemento nominal. E, por fim, propomos algumas contribuições para o processo de ensino/aprendizagem, sob um enfoque gerativista, considerando a intuição linguística e o conhecimento prévio do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O cerne de nossa pesquisa se encontra na observação e análise do modelo morfossintático complemento nominal, sob o enfoque da Linguística Gerativista, pois constatamos as lacunas deixadas pela GT no estudo da língua, a começar pela própria concepção do termo sintagma que, ora é apenas citado, ora inexistente nesses estudos linguísticos.

Tendo em vista pressupostos gerativos como o conhecimento prévio do aluno, a faculdade da linguagem e o modelo da Teoria X – barra do linguista Noam Chomsky (1999), apontamos, a seguir, algumas definições para a natureza e organização do modelo morfossintático: complemento nominal.

Vale salientar que a análise do LD da escola pesquisada foi realizada a partir do estudo gramatical de pressupostos da gramática gerativa, traçando um paralelo com as gramáticas dos autores Cereja & Magalhães (2014), Ferreira (1995), Maria Luiza Abaurre et al (2015) a fim de investigar como vem sendo desenvolvido o estudo morfossintático da função complemento nominal no Centro de Ensino Paulo VI, com o propósito de contribuir para a melhoria no ensino de língua portuguesa na referida escola.

O TRATAMENTO DADO À FUNÇÃO MORFOSSINTÁTICA: complemento nominal no LD do Centro de Ensino Paulo VI

Considerando o conceito de complemento nominal, analisamos o livro *Se liga na língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem*, de Ormundo & Siniscalchi (2016), que era adotado no Centro de Ensino Paulo VI. Observamos que o complemento nominal é apresentado nesse LD como “um termo integrante, previsto pelo sentido da palavra transitiva que complementa (substantivo, adjetivo ou advérbio). É obrigatoriamente preposicionado” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 300-301).

A partir do referido conceito, percebemos que Ormundo & Siniscalchi (2016), cometem alguns equívocos, pois propõem que “O complemento nominal é um termo integrante, previsto pelo sentido da palavra que complementa. O adjunto adnominal é um termo acessório” (2016, p. 301). Entendemos que esta é uma definição confusa, visto que mescla as concepções de complemento nominal e adjunto adnominal, sem desenvolver, separadamente, uma conceituação mais clara dos respectivos termos, o que pode gerar muitas dúvidas nos alunos.

Além disso, os referidos autores, ao apresentarem o complemento nominal, deixam implícita a ideia de que os estudos gramaticais partem de uma mera interpretação textual, pois iniciam suas análises a partir de um exemplo isolado, como pode ser visto nos quadrinhos abaixo (Figura 1), para chegarem ao conceito de complemento nominal; sem levar em consideração que uma regra não pode ser comprovada com apenas um único exemplo.

Figura 1: Quadrinhos



Fonte: Ormundo & Siniscalchi (2016)

Já na página 301, os autores analisam o anúncio publicitário abaixo (Figura 2) a fim de conceituar o complemento nominal, bem como diferenciá-lo do adjunto adnominal. Observe:

Figura 2: Anúncio publicitário



Fonte: Ormundo & Siniscalchi (2016)

Na figura acima, os autores citam rapidamente o termo “Sintagmas Nominais” para efetuar a conceituação de complemento nominal, porém, sem apresentar nenhuma explicação sobre o significado do referido termo: “[...] essa diferença pode ser observada nos sintagmas nominais. Um substantivo como *prevenção* precisa ter sentido completado por outra palavra, que identifica aquilo que deve ser prevenido. Essa palavra recebe o nome de *complemento nominal*. [...]” (2016, p. 301)

Os autores prosseguem conceituando o adjunto adnominal, a partir do exemplo retirado do anúncio publicitário: “já o substantivo *câncer* é uma palavra com sentido completo, sendo “mama” um termo acessório que o caracteriza. Trata-se de um *adjunto adnominal*” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016, p. 301). E concluem com o quadro comparativo abaixo (Quadro 1), a fim de diferenciar o complemento nominal e o adjunto adnominal.

Quadro 1: Complemento nominal e adjunto adnominal

<p>O <i>complemento nominal</i> é um termo integrante, previsto pelo sentido da palavra que complementa. O <i>adjunto adnominal</i> é um termo acessório.</p>

Fonte: Ormundo & Siniscalchi (2016)

Portanto, no que concerne à diferenciação entre *complemento nominal e adjunto nominal*, no referido LD, são postos conceitos superficiais, que, podem gerar muitas dúvidas nos alunos. Entendemos que seria necessário explicar com maiores detalhes porque o *complemento nominal* pode ser considerado um termo integrante, previsto para complementar o sentido de um nome e não de um verbo. E, além disso, constatamos que o conceito de *adjunto nominal* apenas como um termo acessório não é suficientemente elucidativo para o aluno. Vale salientar que o estudo desse último componente oracional é objeto de análise da professora pesquisadora em outro plano de trabalho, que também faz parte do projeto maior citado anteriormente, razão pela qual não é objeto de estudo desta pesquisa.

Ao analisarmos o complemento nominal (termo da GT - Gramática Tradicional / Normativa), segundo o olhar do Gerativismo, observamos mudanças desde a nomenclatura, que passa a ser a de *complemento não-verbal* – que segundo Kenedy (2013), é o complemento selecionado por um núcleo N (nome), A (adjetivo) ou P (preposição), tal como é exemplificado a seguir:

N (nome) é o complemento

Ex¹: Ida *ao Japão*

SN

A (adjetivo) é o complemento

Ex²: Consciente *dos problemas*

SA

P (preposição) é o complemento

Ex³: Para *você e seus amigos*

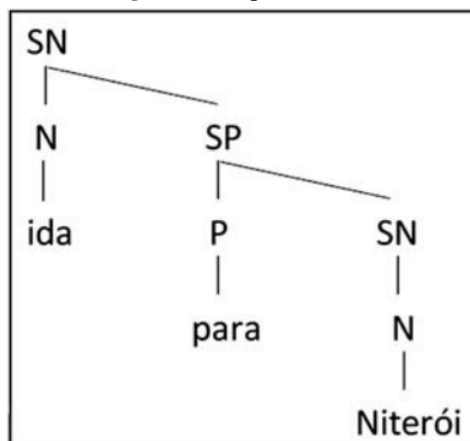
SP

De fato, aderimos e defendemos os estudos de Kenedy (2013), pois esse autor propõe que o complemento nominal é um “complemento de um núcleo nome, adjetivo ou preposição”, conceito esse, que, certamente, iria facilitar a compreensão do aluno sobre o uso efetivo dessa função sintática, amenizando as dificuldades na produção e compreensão de textos orais e escritos, segundo a norma padrão brasileira.

Nessa perspectiva, não seria possível abordar o complemento não-verbal (ou nominal, segundo a GT) sem demonstrar como ele é representado no esquema arbóreo, visto que nossa

proposta tem como aporte teórico o gerativismo. Vejamos, então, como o complemento não-verbal encontra-se no esquema arbóreo representado abaixo (Figura 3):

Figura 3: Esquema Arbóreo



Fonte: Kenedy (2013)

Na figura acima, temos a representação arbórea da sentença “ida para Niterói”, na qual *para Niterói* é o complemento do nome (N) *ida*, portanto, trata-se de um complemento não-verbal (ou nominal, de acordo com a GT).

Entretanto, é importante esclarecer que nossa intenção, nesta pesquisa, não é levar puramente a teoria chomskyana para a sala de aula, mas sim, aplicar os princípios gerativistas básicos, tais como a técnica da eliciação, bem como os conceitos de competência e desempenho linguísticos, entre outros, ao ensino de Língua Portuguesa, em especial o de complemento nominal, com o intuito de simplificá-lo.

Vale ressaltar que a *eliciação*, conforme as autoras Vicente & Pilati (2012), trata-se de uma técnica utilizada no ensino, que tem como finalidade extrair os *conhecimentos prévios* dos alunos, isto é, os conhecimentos que precedem a educação formal, antes de apresentá-les conteúdos novos. *Competência* e *desempenho linguísticos*, por sua vez, são, respectivamente, o *conhecimento* que temos a respeito da nossa Língua-E (língua do ambiente, como o português, por exemplo), e o *uso concreto* dessa Língua-E. É importante ressaltar, que a responsabilidade, sobre o desenvolvimento do desempenho linguístico dos estudantes, recai sobre a escola, considerando que esses conceitos básicos do gerativismo, podem, sem dúvida, auxiliar os professores nesse processo.

DEFINIÇÕES PARA O MODELO MORFOSSINTÁTICO EM OUTRAS GRAMÁTICAS

No livro *Conecte: português linguagens*, Cereja & Magalhães (2014) classificam o complemento nominal e o adjunto adnominal de um modo que pode gerar muitas dúvidas ao leitor, uma vez que, logo no subtítulo do capítulo 32, os consideram “termos ligados ao verbo”. Esse fato causou-nos bastante preocupação, pois entendemos que o complemento nominal, como o próprio nome esclarece, é um termo que completa o sentido de um elemento não-verbal.

Além disso, Cereja & Magalhães (2014), com o objetivo de tratar da temática em estudo, partem de frases isoladas, assim como fazem comparações entre os complementos de verbos e de nomes, pois demonstram que os verbos transitivos podem ser substantivados; e dessa forma, originar complementos nominais, tal como é evidenciado no exemplo a seguir:

Gostar *dos estudos* ➡ Objeto indireto

O gosto *pelos estudos* ➡ Complemento nominal

Assim, o complemento nominal é conceituado sob um ponto de vista estritamente sintático, como “o termo que completa nomes, isto é, substantivos, adjetivos e advérbios” (CEREJA & MAGALHÃES, 2014, p. 367); mas também, a partir de uma análise morfossintática que “pode ter como núcleo substantivo ou palavra substantivada, pronomes e numeral” (CEREJA & MAGALHÃES, 2014, p. 367). Logo, os autores demonstram um tratamento normativo/prescritivo da língua portuguesa, que não é suficientemente elucidativo para os estudantes, por trazer unicamente regras prontas, sem levar o aluno a pensar sobre a própria língua materna.


Já no LD *Texto: análise e construção de sentido - volume único*, as autoras Maria Luiza Abaurre et al. (2015) tratam do complemento nominal, na unidade 5, capítulo 22, páginas 400 e 401. Inicialmente, através de uma tirinha de Jean Galvão em que o tema complemento nominal é posto sob o efeito de humor, pois o aluno declara que tem “medo de complementos nominais”. As autoras empregam essa frase do último quadrinho, para afirmar que “complementos nominais” têm a função de complemento nominal do substantivo “medo”.

As autoras trazem, ainda, a seguinte conceituação para complemento nominal: “é o termo da oração que integra o sentido de certos nomes (substantivos e adjetivos) e advérbios, especificando sua relação com o termo cujo sentido completa é feita por meio de uma preposição” (ABAURRE, et al., 2015, p. 400).

Ao analisarmos tal consideração, sob o viés do gerativismo, percebemos que poderia ser melhor esclarecida, pois as autoras sustentam a primeira regra de reescritura do SP, preposição + SN, ao seu modo; porém, tal explicação não é apresentada de maneira didatizada, com as nomenclaturas específicas e, além disso, não simplifica o conceito do termo em análise, uma vez que deixa de utilizar a afirmação de cunho gerativista, de que o complemento nominal nada mais é que um complemento de nome (KENEDY, 2013).

O LD *Aprender e praticar gramática: teoria, sínteses das unidades, atividades práticas, exercícios de vestibulares*, de Ferreira (1995), por sua vez, na unidade 17, das páginas 235 a 237, traz a seguinte compreensão: o complemento nominal está para os “nomes de sentido incompleto”, tal como um complemento verbal (objetos direto ou indireto) está para os “verbos de sentido incompleto” (transitivos).

Ferreira (1995) traz como exemplos frases isoladas, as analisa, e chega à conclusão de que o complemento nominal se refere a substantivos abstratos, adjetivos e advérbios. Ressalta, ainda, que, no momento em que o nome faz referência a expressão de uma ação, o complemento nominal será o paciente (alvo) dessa ação e nunca indicará posse. No exemplo abaixo, Mauro Ferreira analisa a frase “Sua mãe tem grande admiração [pela amiga]”, a fim de comprovar porque “*pela amiga*” é complemento nominal e não adjunto adnominal. Observe:



Ex: Sua mãe tem grande *admiração* pela amiga?
nome

pela amiga: complemento ou adjunto adnominal?

Segundo Ferreira (1995), *pela amiga* trata-se de um complemento nominal. O autor chega a essa conclusão após a análise abaixo:

[...] admiração é um substantivo abstrato, [...] tanto o adjunto adnominal como o complemento nominal podem se referir a substantivos abstratos. [...]

admiração é uma ação (ação de admirar) e o termo em estudo (pela amiga) é o paciente dessa ação (a amiga é admirada). Portanto, o termo pela amiga é complemento nominal (1995, p. 237).

Vale ressaltar que, de modo geral, nos LDs aqui analisados, pouca importância foi dada ao complemento nominal, visto que só foram feitas conceituações muito breves e atividades com muitos textos, contudo, poucos exemplos de complemento nominal. Além disso, percebemos que, de modo geral, nas gramáticas analisadas a diferenciação entre complemento nominal e adjunto adnominal recebeu maior destaque. Todavia, o LD de Ferreira (1995) merece destaque, pois coloca em evidência o estudo da temática em questão, à medida que dedica duas páginas e meia ao estudo do complemento nominal e algumas de suas especificidades, além de ser, dentre os autores analisados, aquele que melhor simplifica o estudo desse componente oracional e, portanto, se aproxima da conceituação gerativista (na qual o complemento nominal complementa o sentido de um nome), visto que Ferreira (1995) afirma que “o complemento nominal relaciona-se ao nome que ele completa sempre através de uma preposição” (p. 236).

ANÁLISE DOS PLANOS SEMESTRAL E ANUAL DOS PROFESSORES DE LP, DO CENTRO DE ENSINO PAULO VI

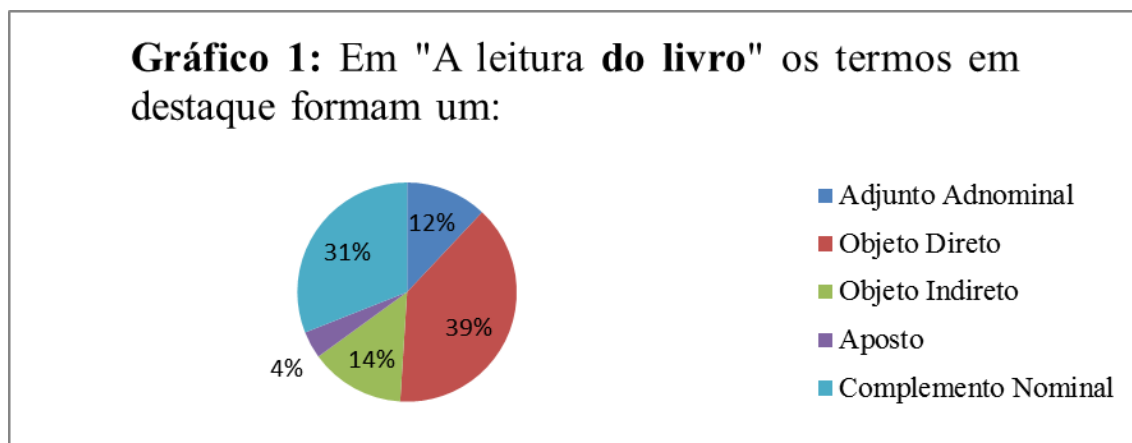
Ao analisarmos o plano de curso e bimestral, percebemos que o mesmo não contempla, de forma explícita, a função sintática do complemento nominal, o que é preocupante, visto que é um conteúdo que deve ser trabalhado no 3º ano, ou seja, é uma lacuna que foi deixada, entretanto, é possível que a professora tenha trabalhado essa temática, apesar de não constar no plano. Contudo, essa lacuna pode ter interferido na dificuldade apresentada pelos alunos ao responderem o questionário, que será discutido adiante.

Além disso, pudemos notar que a disciplina de Língua Portuguesa, no Centro de Ensino Paulo VI, é trabalhada de forma interdisciplinar, com um enfoque na produção textual. Fato entendido, nesta pesquisa, como positivo, considerando que cada vez mais a literatura da área defende o ensino interdisciplinar na educação básica, visando a uma melhor educação linguística.

Vale ressaltar que, o nosso objetivo nessa pesquisa não é defender a extinção da gramática normativa no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, mas

contribuir, a partir de fundamentação em estudos científicos a respeito da língua, sob um enfoque gerativista para um melhor entendimento da mesma. A seguir, apresentaremos os resultados do questionário aplicado aos alunos do 3º ano da escola pesquisada.

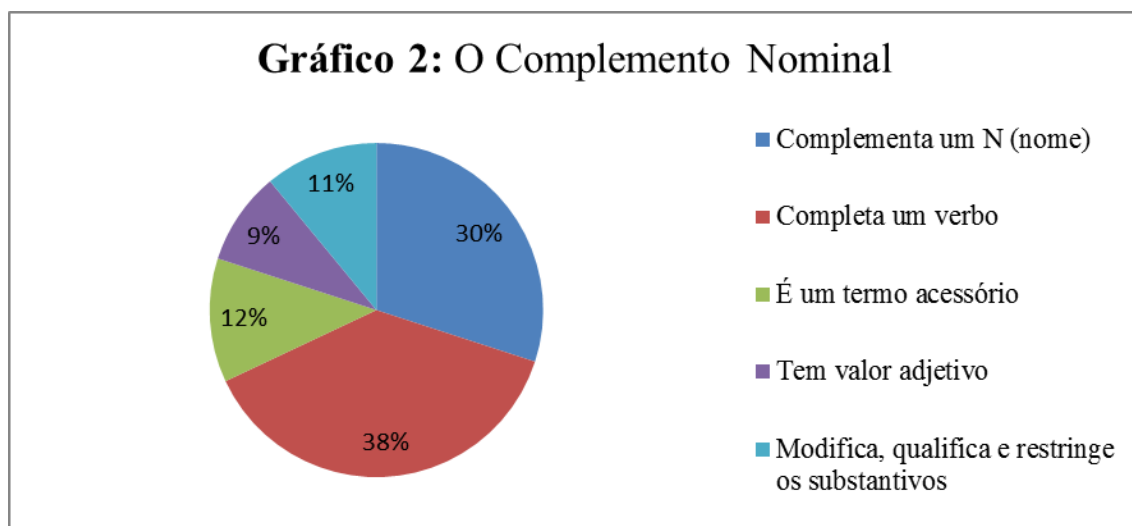
Ao serem indagados sobre como se constitui o termo em destaque na frase “A leitura [do livro]”, obtivemos as consecutivas respostas:



Fonte: Das autoras (2019)

Ao analisar tais resultados, percebemos que grande parte dos alunos, 39%, responderam que o termo em destaque é um objeto direto. Fato esse que é preocupante, visto que, segundo a gramática normativa, o objeto direto é o complemento de um verbo transitivo direto, sem o auxílio da preposição; sendo que na frase “A leitura do livro” não há nenhum verbo, o que nos leva a crer que os estudantes investigados não tinham domínio dessa regra, possivelmente memorizaram ao longo da educação básica.

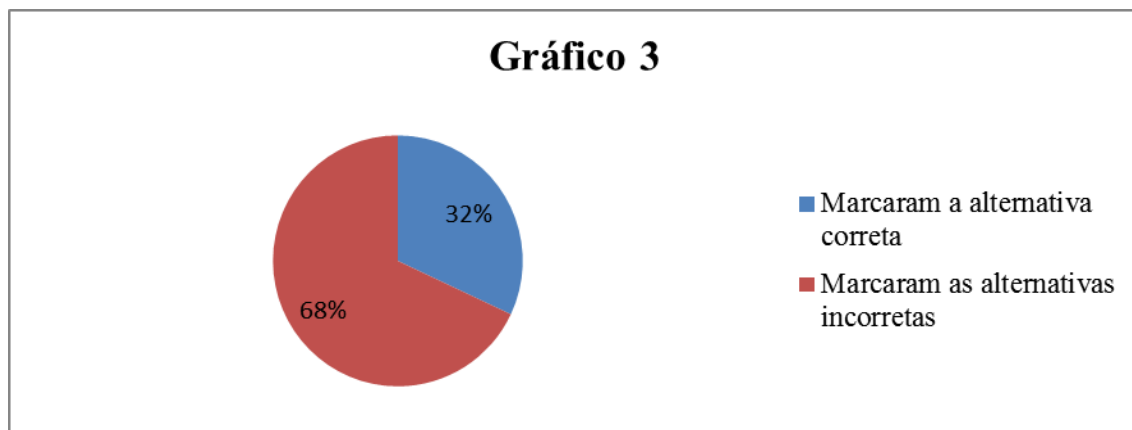
Além disso, foi solicitado aos discentes que marcassem a opção que apresentasse o conceito de complemento nominal. Entretanto, é importante ressaltar que inserimos duas respostas “corretas”, intencionalmente, uma fundamentada no gerativismo e a outra na gramática normativa (GT). Obtivemos as seguintes respostas:



Fonte: Das autoras (2019)

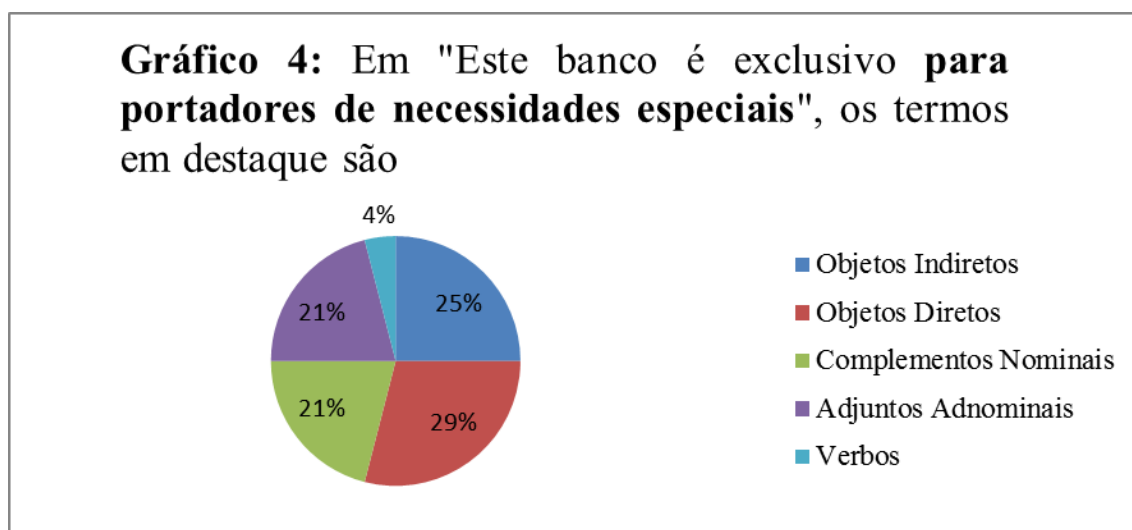
Investigando esses dados, chegamos a duas conclusões inesperadas : (i) entre a conceituação gerativista e a normativa, a maioria dos alunos (30%) optou pela abordagem gerativa sobre complemento nominal, apesar de nunca terem sido a ela apresentados, o que pode comprovar que o gerativismo apresenta uma conceituação mais simplificada; (ii) 38% do alunado respondeu que o complemento nominal completa o sentido de um verbo, podendo subdividir-se em objeto direto ou objeto indireto, o que é extremamente alarmante, dado que são alunos que estavam finalizando o ensino médio, que estudaram desde o ensino fundamental, a gramática normativa, na qual foram apresentados os conceitos de complementos nominais, bem como os de complementos verbais.

Na próxima questão, foram citadas as seguintes frases: “O poeta morreu”, “A morte do poeta”, “A volta à casa paterna”, “Voltou à casa paterna” e “Doaram poucas canetas aos alunos”, e foi solicitado que assinalassem a alternativa que incluísse um complemento nominal. É relevante afirmar que a opção “correta” era a que continha a frase “A morte [do poeta]”, pois o termo em destaque completa o sentido do nome “morte”. Observe os resultados obtidos:



Fonte: Das autoras (2019)

Por fim, foi apresentada a frase “Este banco é exclusivo [para portadores] (de necessidades especiais)”, que foi retirada do LD adotado pela escola pesquisada, nesta feita foi solicitado que os alunos identificassem a que função os termos destacados faziam parte. Tivemos as seguintes respostas:



Fonte: Das autoras (2019)

Também nessa questão, os alunos confundiram complemento nominal com objeto direto, um dado inquietante, não só pelas explicações supracitadas, mas também porque foi um exemplo retirado do próprio livro didático utilizado por eles em sala de aula, de um exercício justamente sobre complemento nominal. O que comprova que os métodos de ensino e o material didático precisam ser urgentemente repensados, pois os discentes estão concluindo o ensino médio sem ao menos compreender funções básicas de sua língua materna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou ressignificar o estudo sintático do complemento nominal, com suporte em um enfoque gerativo, considerando o conhecimento prévio do aluno, conhecimento internalizado que todo falante detém de sua língua materna. Esse saber transcende as experiências aprendidas na escola, em virtude dos discentes já possuírem vasto conhecimento sobre sua língua materna; competindo à escola o papel de conduzir esses aprendizes às informações que já trazem consigo. Conhecimento prévio este que, segundo Vicente & Pilati (2012), suplanta os conhecimentos escolares e corresponde aos conhecimentos que o indivíduo tem muito antes de adentrar a educação formal. Por isso, o professor tem o papel de mediador entre o *conhecimento prévio* do aluno e os novos conhecimentos que serão adquiridos.

Nesse sentido, consoante o linguista Eduardo Kenedy (2013), a noção de sintagma deve ser inserida no ensino/aprendizagem da língua e, assim, seriam reduzidas as funções sintáticas para apenas quatro, isto é: sujeito, predicado, complemento e adjunto. Consideramos a referida proposta como uma contribuição significativa para os estudos gramaticais, visto que as inúmeras subdivisões das funções não se fazem tão necessárias para o funcionamento da língua, bem como podem gerar ainda mais dúvidas nos alunos.

Assim, reconhecemos o presente estudo como um dos passos iniciais para a transformação da trajetória de um ensino fundamentado na memorização de regras e, por isso, fracassado, pois não tem dado conta do processo de ensino-aprendizagem de funções básicas, tais como o complemento nominal. Defendemos, portanto, um ensino reflexivo que garanta ao aluno a criação de hipóteses, para chegar a conclusões, e assim, compreender o funcionamento da língua, o que será possível a partir da valorização dos conhecimentos que o aluno traz consigo, ou seja, o conhecimento prévio ou competência linguística nas palavras chomskianas. Quanto ao ensino reflexivo de Língua Portuguesa, Vicente & Pilati (2012) comprovam que, deve-se partir da *reflexão* para chegar ao *uso*, bem como ser pautado no conhecimento prévio do aluno, que é:

[...] é algo que antecede esse ensino formal e explícito oferecido pela escola. Concordamos que o “ensino” da língua deve ter como finalidade a produção e a compreensão de textos, porém, entendemos que o seu ponto de partida deve ser a reflexão sobre aquilo que o aluno já sabe sobre a sua língua.

Desse modo, sugerimos que a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa seja feita em função de um modelo em que reflexão anteceda ao uso: REFLEXÃO → USO → REFLEXÃO → USO... trata-se, portanto, de trabalhar com as intuições que os estudantes têm acerca de sua própria língua e, nesse sentido, é fundamental a função mediadora do professor, a quem cabe trazer à consciência do aluno informação que ele já possui sobre a sua língua (2012, p.10).

Compreendemos, dessa maneira, que a diferença nos estudos morfossintáticos do complemento nominal está em explicar aos alunos que esse termo é selecionado por um núcleo, que pode ser um N (nome), A (adjetivo) ou P (preposição), simplificando assim a sua conceituação. Para tanto, será utilizada a *eliciação*, que segundo Vicente & Pilati (2012) é:

uma técnica de ensino que corresponde ao ato de extrair dos alunos informação previamente conhecida, antes que a eles seja apresentado conteúdo novo. Além de servir para relacionar conhecimento “velho” a conteúdos novos, a técnica acaba por mostrar ao aluno que este é parte ativa no processo ensino-aprendizagem (2012, p. 11).

A técnica da *eliciação* será, portanto, utilizada no ensino-aprendizagem de complemento nominal, no instante em que os alunos refletirem sobre conhecimentos que eles já possuem, como por exemplo a diferenciação entre *nome* e *verbo*, em diferentes sentenças, o que levará o estudante a compreender que o complemento nominal (não-verbal, segundo o gerativismo) complementa um nome – e não um verbo, como infelizmente foi respondido no questionário.

Nessa perspectiva, seguindo um viés teórico-metodológico da gramática descritiva de orientação gerativa, esta pesquisa almejou conceder subsídios para que os discentes possam entender o fenômeno da análise da função sintática do complemento nominal, e, dessa maneira, desenvolver a competência discursiva para interagir em diversas situações nas quais a linguagem seja o principal elemento, tais como: falar, escutar, ler e escrever.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. **Gramática - Texto: análise e construção de sentido** - volume único / Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre e Marcela Pontara. São Paulo: Moderna Plus, 2015.

CEREJA, William Roberto. **Conecte: português linguagens**: volume único / William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. - 1. ed. - São Paulo: Saraiva, 2014.

CHOMSKY, Noam. **O Programa Minimalista**. Lisboa: Ed. Caminho, 1999.

COSTA, Matheus Mario; BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. **Sintaxe Gerativa: reflexões para a prática pedagógica da língua portuguesa**. Artes, Letras e Comunicação. Santa Maria, v.4, 2003.

CRUZ, Arion de Souza. **Ensino de gramática em perspectiva gerativista: o complemento nominal e o adjunto adnominal**. Disponível em: <
<http://periodicos.unb.br/ojs248/index.php/intercambio/article/view/13158/9238>> . Acesso em: 22/11/18.

DE NICOLA, José. **Português: ensino médio, volume 1** / José De Nicola. - São Paulo: Scipione, 2005.

FERREIRA, Mauro - **Aprender e praticar gramática: teoria, sínteses das unidades, atividades práticas, exercícios de vestibulares: 2 grau**. São Paulo: FTD, 1992.

KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Possíveis contribuições da linguística gerativa à formação do professor de língua portuguesa**. Revista de Letras (Fortaleza) , v. 1, 2013.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. São Paulo: Moderna, 2016.

VICENTE, Guerra Helena; PILATI, Heloísa. **Teoria Gerativa e “Ensino” de gramática: uma releitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. VERBUM- Cadernos de Pós-Graduação, n.2, 2012.

SMARTPHONE COMO EXTENSÃO DO CORPO: PERCEPÇÕES DOS UNIVERSITÁRIOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Antonia Zeneide Rodrigues ¹

RESUMO

Nos debruçaremos no presente artigo sobre a sociedade contemporânea e a utilização do *smartphone*, no qual defendemos a ideia das tecnologias como uma extensão do próprio corpo. Refletiremos sobre tal utilização e como ela pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, mostraremos a percepção de uma parcela dos universitários da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA sobre o assunto. Utilizando de teóricos como McLuhan (1974), Le Breton (2013), Kerckhove (2009), dentre outros como forma de embasamento teórico. Conseguimos observar que as percepções dos estudantes são opostas e complementares quanto a utilização do *smartphone* como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, ressaltado pelos mesmos a ideia de que é necessário planejamento para que isso ocorra da melhor forma possível. Foram elencados pelos estudantes pontos positivos e negativos da sua utilização, e, como tais tecnologias fazem parte significativa de nosso cotidiano sendo uma tarefa difícil imaginar a vida sem o *smartphone*.

Palavras-chave: Smartphone, Ensino-aprendizagem, Corpo.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas temos presenciado o aumento considerável da utilização das tecnologias de informação e comunicação em nosso cotidiano, daremos destaque neste artigo ao *smartphone*, que passou a fazer parte de forma considerável em todos os aspectos da vida social devido a suas inúmeras possibilidades de uso e suas utilidades. Houve também uma ressignificação do papel das máquinas em nossa vida, e de como a percebemos e até mesmo atribuímos afetos as mesmas. Vale ressaltar que todas as esferas da sociedade foram modificadas e/ ou influenciadas pela revolução tecnológica que teve seu ápice com a criação da internet nos anos de 1990. Combinado a isso, posteriormente tivemos a criação das redes

¹ Doutoranda em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, zeneiderodrigues290@gmail.com;

sociais, e sua intensa adesão, que refletiu na forma como nos relacionamos com as pessoas e até mesmo com a nossa própria intimidade.

Vale ressaltar que esse processo de desenvolvimento tecnológico aconteceu de uma forma rápida e intensa, o que nos leva a questionar sobre suas consequências e desdobramentos. Na atualidade alguns teóricos defendem que a tecnologia passou a ser uma extensão do próprio corpo ou até mesmo da nossa pele (MCLUHAN, 1974; KERCKHOVE, 2009). Devido a mobilidade e praticidade levamos sempre algum aparelho tecnológico conosco, e o *smartphone* muitas vezes é considerado como uma parte do corpo, já quem nos acompanha em vários espaços, públicos e privados. Além da possibilidade de “estar em vários lugares” e transpor distâncias, o *smartphone* por vezes representa o nosso corpo onde não podemos estar fisicamente.

Nessa perspectiva, consideramos de suma importância refletir sobre a apropriação do *smartphone* no processo de ensino-aprendizagem. Pois, se formos levar em consideração o contexto cultural em que estamos inseridos de extrema utilização da tecnologia, precisamos buscar caminhos para utilizar-se das tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente do *smartphone*, como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Esse é um desafio para o modelo tradicional de educação demandando um novo redimensionamento do papel das instituições de ensino e dos métodos pedagógicos.

Dentro dessa perspectiva, buscaremos demonstrar qual a percepção de uma parcela dos universitários da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA sobre a utilização dos *smartphones* no processo de ensino-aprendizagem, também analisaremos se o *smartphone* é utilizado por eles como uma ferramenta auxiliar nos seus estudos, além de compreender o que essa tecnologia representa em suas vidas destacando os pontos positivos e negativos. Foram aplicados 23 questionários, com 8 perguntas abertas, os alunos foram escolhidos de forma aleatória, tivemos estudantes dos cursos de Direito, Ciências Sociais, Filosofia, dentre outros.

METODOLOGIA

A pesquisa empírica realizada nesse artigo foi quantitativa, pois utilizamos a aplicação de questionários com os sujeitos da pesquisa. Inicialmente fiz um levantamento sobre o referencial teórico referente as tecnologias de informação e comunicação, redes sociais, utilização do *smartphone*, tecnologia como extensão do corpo, dentre outros temas. Segundo Quivy (1992), é necessário, inicialmente, fazer uma pesquisa exploratória, que seria

um dos processos essenciais para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa teórico/empírico. A pesquisa exploratória bibliográfica ocorreu, para em seguida fazermos a delimitação do tema e do campo da pesquisa. Após este estudo da arte, foi elaborado o questionário.

Em consonância com o que foi desmontado, Minayo (1994) denominou os procedimentos referentes ao passo-a-passo da pesquisa de “*Ciclo da pesquisa*” que corresponde a três momentos que se combinam e não necessariamente se findam em cada etapa desenvolvida. Correspondem à “*fase exploratória da pesquisa*” que caracteriza a construção do projeto a ser investigado, onde são levantados os questionamentos, problematizações, além de serem selecionadas as escolhas metodológicas, dentre outros. O segundo momento concerne ao “*trabalho de campo*”. Nessa etapa são colocados em prática os procedimentos metodológicos escolhidos para o projeto de pesquisa, em que são realizadas as entrevistas, observações, pesquisas documentais, dentre outros. O terceiro é no que se refere ao “*tratamento do material*”, subdividido por Minayo entre: a). ordenação; b) classificação; c). análise.

Nessa perspectiva, após a fase exploratória inicial, desenvolvi o trabalho de campo, uma pesquisa realizada em setembro de 2019 com um percentual de universitários, na Universidade Estadual Vale do Acaraú, em Sobral – CE². Foi aplicado 23 questionários com 8 perguntas abertas, dentre as quais inquiríamos sobre o que os alunos achavam sobre a utilização do *smartphone* como ferramenta de ensino, se eles utilizavam o mesmo para estudar, se eles acreditavam que o *smartphone* poderia auxiliar os professores nas disciplinas, e o que achavam dessa utilização, e ainda como eles viam a tecnologia, e como isso afetava suas vidas, dentre outros questionamentos.

Os estudantes foram escolhidos de forma aleatória, onde era perguntado sobre a intenção dos mesmos em responder, caso manifestassem interesse positivo entregávamos o questionário. Foram aplicados em média 30 questionários, dos quais 23 foram respondidos. Os universitários participantes estão distribuídos nos cursos Direito (06) Ciências Sociais (05), Filosofia (08), Química (01), História (01) e 02 não responderam. Foram 10 homens e 13 mulheres, com idade média de 22 anos.

Após a aplicação dos questionários, passamos para a fase de tratamento do material, onde fizemos a ordenação das respostas, onde as mesmas foram classificadas e analisadas.

² Sobral fica localizado 230 km de Fortaleza - Ceará.

SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: A TECNOLOGIA COMO EXTENSÃO DO CORPO

Nas últimas décadas ocorreram grandes transformações nas áreas de informática, comunicação e microeletrônica, e a internet constitui uma parcela significativa nessas mudanças. Esse contexto de mudanças no qual a internet é parte significativa fez emergir o que Castells e Cardoso (2005) denominaram de “sociedade em rede”, podendo ser descrita como uma estrutura social regida por redes e tecnologias de comunicação e informação. Os nós dessa grande rede que é cumulativa de informações, são processados e distribuídos por intermédio das máquinas.

Toda a sociedade interligada e compartilhando informações em escala mundial. Em consonância com as palavras do autor, a sociedade em rede é uma estrutura social envolta pela tecnologia de comunicação e informação, pois temos vivenciado na contemporaneidade uma conjuntura baseada em redes interconectadas, estabelecidas pela microeletrônica, permeadas pelas redes digitais de computadores. Um marco significativo nesse processo de revolução tecnológica e mudança de *habitus* na sociedade contemporânea se deve a criação da internet móvel e dos *smartphones*. *Smartphone*, que traduzido ao pé da letra pode ser denominado “telefone inteligente”, ele pode ser considerado como uma “inteligência artificial”, já que transcende o corpo através da técnica.

Nos últimos anos cada vez mais o ser humano buscou formas de utilizar a tecnologia para diminuir suas limitações e transformar o seu cotidiano com aparatos tecnológicos. Homens e mulheres cada vez mais têm-se transformado ou chegado próximo a uma metamorfose do corpo, gradativamente as pessoas se transformam em apêndices das máquinas, ou até mesmo ciborgues³. Fala-se até mesmo na tecnologia como uma extensão do corpo, essa teoria não é tão recente, mas se torna atual com novas roupagens que nos ajudam a refletir como o corpo se modifica através da tecnologia.

McLuhan (1974) ressalta que tanto o homem modifica a tecnologia, como a tecnologia modifica o homem. O mundo tecnológico seria assim uma forma de atender as vontades e desejos dos homens, de preencher lacunas, de embriagá-los para que esqueçam suas angústias, sendo uma forma de entorpecer o sistema nervoso sem o qual não resistiríamos. Dentro dessa perspectiva, a tecnologia seria uma extensão do corpo, esse corpo entorpecido pela tecnologia, que modifica ao mesmo tempo em que é modificado por ela. Não

³ Ciborgues são organismos compostos de formas orgânicas e cibernéticas. Sendo considerado um "organismo cibernético".

é à toa que surgiu termos como “inteligência artificial” ou “tecnologias da inteligência” como forma de se referir a ampliação das nossas próprias atividades cerebrais.

Temos as máquinas, os aparatos tecnológicos como uma extensão da nossa mente, e da nossa memória; como as informações estão a um clique não nos esforçamos para memorizar, os números de celulares, os endereços, nossas agendas ou até mesmo algum conceito. As pessoas deixaram de memorizar para apenas acessar a informação quando necessário. De acordo com Kerckhove, “com a televisão e os computadores mudamos a localização da informação de dentro de nossos cérebros para as telas à frente dos nossos olhos, em vez de por detrás” (2009, p.24).

Sabemos que os seres humanos sempre quiseram ultrapassar as limitações do corpo, driblar a morte e as intemperes de se ter um corpo físico, frágil, que aos poucos morre. Nós comparamos nosso corpo a máquina e queremos ser como tal. Acoplar a tecnologia ao nosso corpo ajudaria nesse processo de tornar o corpo menos limitado, inclusive quando nos referimos as limitações dos deslocamentos entre os espaços, da memória, do alcance dos nossos sentidos. Segundo Le Breton (2013), há uma extrema desvalorização do corpo em comparação a máquina, que não envelhece, não possui lesões, é sempre igual, fixa, não possui sentimentos, não morre.

Segundo Kerckhove, existe um “tecnofetichismo” que a tecnologia desenvolve devido a possibilidade de extensões do corpo que as tecnologias trazem. Sempre buscamos ser melhores, e as tecnologias possibilitariam uma forma de romper com nossas limitações físicas. E então, como ciborgues, estaríamos nos equipando de aparatos tecnológicos, buscando sempre máquinas melhores, de última geração, com mais funcionalidades e ferramentas. Esses aparatos extensivos dariam poder, e esse “poder” de extensão se dá em diferentes partes do corpo, como os olhos, a mente, as mãos, os pés, a audição.

Segundo Serres (2013), vivemos em um tempo que que as técnicas transformam o corpo, corpo esse que se metamorfoseia, que se transforma. Bem como são modificados alguns sentidos relacionados à vida, à morte, ao sofrimento, à cura, às profissões; aos espaços, hábitos e o mundo (p. 29).

Nesse sentido, faremos um recorte para o *smartphone*, que segundo Silva (2007) pode ser considerado um “artefato símbolo da contemporaneidade” (p. 2). Se consolidando como um aparato necessário na comunidade virtual e sua sociabilidade, bem como no desenvolvimento de práticas cotidianas. Nessa perspectiva, esse aparelho passou a ser incorporado cotidianamente em nossas práticas, e aos poucos os sentidos, significados e

apropriações foram se modificando. Provavelmente pelas suas múltiplas funções, e/ou por ser um meio de comunicação que nos conecta a pessoas, por levarmos conosco em todos os momentos, sendo comum desenvolvermos um carácter afetivo pelo aparelho.

Nesse aspecto, dentre outros iremos levantar a problemática da utilização da tecnologia e mais especificamente, da utilização do *smartphone* como uma extensão do corpo, e ao falar de extensão do corpo, podemos levantar questões que envolvem não apenas o corpo físico, como também questões emocionais, psíquicas e afetivas. Tendo em vista que esses aparelhos foram fortemente incorporados em nosso cotidiano e seguem presentes na maior parte de nossas atividades diárias.

De acordo com Le Breton (2013), o computador se transformou em um parceiro de vida que nos auxilia a acessar o mundo. Nessa perspectiva ele destaca que a máquina começa a ser percebida como algo vivo e com sentimentos. São criadas novas maneiras de se relacionar e até ter intimidade com elas. Assim também como percebemos a máquina enquanto algo que possa ter sentimentos, nós a invejamos, queremos ser como elas, sem doenças, nem morte, queremos que nossas limitações físicas sejam superadas. Ainda segundo Le Breton, a pessoa passa a se perceber como máquina pensante, sonha-se em se fundir com a máquina para não sofrer com suas limitações biológicas. Têm-se o desejo de não precisar mais comer, beber, dormir, nem se preocupar com doenças. Sendo desejado a hibridação com a própria máquina. Então os limites entre o homem como uma máquina e o computador como cérebro são uma linha muito tênue. O autor destaca que “o tátil converte-se em digital; o teclado substitui a pele; o *mouse* faz vezes a mão. E o interativo suplanta o diálogo” (2013, p. 174). A pele nesse contexto se expande, se transforma em máquina, assim como um ciborgue. A pele é tela, a pele é o teclado, a pele se torna o *touch screen*. No entanto essa experiência não contempla todos os sentidos, por exemplo o olfato, ainda não é possível ter essa experiência olfativa.

Segundo Baitello Júnior (2010), “[...] nosso primeiro meio de comunicação com o mundo, em nosso passado não muito distante, foram as mãos [...]” (p.91). E segue seu raciocínio completando que com as mãos “aprendemos a apreender o mundo” com elas compreendemos as coisas, o tato nos faz entender de forma sensorial a vida. Juntamente com ela, os dedos, os braços, nos faziam se locomover pelos galhos e árvores dando mobilidade a todo o corpo. Elas nos permitiram conhecer os espaços, perceber as ameaças, se deslocar. Logo depois os pés são desenvolvidos e as mãos começam a desempenhar outros papéis e

inúmeras atividades como gestos, desenho, manuseio de rochas, escrever com diferentes artefatos, e, na atualidade tocando em teclas.

Dentro dessa discussão, na contemporaneidade continuamos a utilizar as mãos, mais precisamente os polegares, no sentido de que passamos a nos comunicar através dos dedos, que se movimentam na tela dos celulares. Devido à agilidade e utilização dos polegares pelas pessoas na contemporaneidade, Serres (2013) utiliza-se do termo *polegarzinha*, que, segundo ele, possui a cabeça nas mãos, e a sua frente, devido as inúmeras informações disponíveis que podem ser acessadas rapidamente através dos polegares nos sites de busca. Se tornando uma nova forma de armazenamento, um armazenamento artificial, acionado ao simples toque com os polegares em um buscador. Serres destaca que é uma nova geração e que possuem novas práticas sociais, que têm novos anseios, novas formas de visualizar a vida e a realidade

SMARTPHONE COMO FERRAMENTA AUXILIAR NOS ESTUDOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Tendo em vista o que mencionamos anteriormente, levando em consideração que a tecnologia passou a ser considerada uma extensão do nosso corpo, cabe a nós educadores questionar como essa tecnologia pode ou não auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, e como as novas gerações estão percebendo esse uso. São perceptíveis as mudanças na Educação, levando em consideração a relação com o conhecimento e a forma como são disseminadas as informações. Chamamos atenção para as alterações provocadas, especialmente no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o grande número de informações que estão dispostas na rede mundial de computadores.

Podem ser citados inúmeros exemplos de mudanças no aspecto educacional e na forma como lidamos com o nosso conhecimento. Dentre eles, as bibliotecas, além dos livros físicos, passaram a existir em formatos virtuais, sendo facilmente compartilhados e armazenados em dispositivos eletrônicos, assim como também outros tipos de informações presentes em *blogs*, artigos, como também inúmeros vídeos disponíveis em plataformas diversas na internet. Segundo Negroponte (1995), “os bits substituem os átomos”. As formas de buscar os saberes foram virtualizadas, se torna fluida, sendo que o desafio passa a ser, como filtrar as informações e transformá-las em conhecimento.

A partir do advento das novas TCIs⁴, a escola, de uma maneira geral, incluindo a universidade, não se constitui mais o “único lugar” do saber, fato esse que sinaliza para uma diversidade de lugares de produção e circulação dos saberes, daí porque tais espaços não representam mais os únicos ambientes de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Silveira, “educar não pode ser entendido como aquilo que se pratica dentro dos muros escolares. Educar é cada vez mais mergulhar na fronteira virtual” (2001, p. 28). O saber se liberta da própria sala de aula, tornando-se a escola um espaço propiciador do conhecimento, muito mais do que meramente transmissor do mesmo.

Têm-se uma ressignificação do papel do professor, da escola e da relação com o conhecimento; não obstante, existe uma virtualização dos saberes, como também a possibilidade de utilização de novos aparatos tecnológicos para auxiliar nesse processo de aprendizagem que se torna indispensável. Segundo Moran, “as tecnologias digitais móveis desafiam as instituições a sair do ensino tradicional, em que o professor é o centro, para uma aprendizagem mais participativa e integrada” (MORAN, 2013, p. 30).

De acordo com Pierre Lévy, estamos vivenciando o que ele denominou de “dilúvio de informações” (1999). Ainda segundo o autor, existe uma mutação na relação com o saber, caracterizada como um dilúvio de informações. A metáfora do dilúvio utilizada por ele seria no sentido da desordem, no caráter de catástrofe de um fenômeno natural, pois existe uma infinidade de conteúdos *online*, mas é necessário saber selecioná-los, para as informações serem transformadas em conhecimentos. A presença de inúmeras informações na rede mundial de computadores não garante que elas sejam absorvidas da melhor forma possível, ou que ainda se transformem em conhecimento.

Continuando com sua metáfora, Lévy discorre que a grande arca do dilúvio deve ser transformada em pequenas arcas, barcas ou sampanas, formando uma miríade de pequenas totalidades, diferentes, abertas, provisórias que são reconstruídas perpetuamente quando se cruzam com as águas do dilúvio informacional. Nesse novo aspecto, o ordenamento das informações precisa ser selecionado para que não haja um afogamento no mar sem fim dos conhecimentos, e, nesse sentido, “o professor será cada vez mais um orientador indispensável, um coordenador de expedições em busca de saberes coletivos” (SILVEIRA, 2001, p. 28).

Atualmente tem-se inúmeros conteúdos dispersos na Web que podem ou não ser transformados em informação; isso dependerá do interesse e da importância que se dá a esses

⁴ Tecnologias de Informação e Comunicação.

conteúdos, que podem se transformar em comunicação, ao serem partilhados, ou ainda podem se tornar um novo conhecimento que depende de um ser cognoscente.

No que se refere ao conhecimento, ele está presente em todos os aspectos da vida social. É preciso conhecer para viver. Por mais que não seja perceptível por ser algo naturalizado no cotidiano, é necessário conhecimento para trabalhar, para se relacionar, para estudar, para sair de casa, para uma infinidade de atividades que são desenvolvidas diariamente. Nessa perspectiva, vale ressaltar que “A vida não é viável nem passível de ser vivida sem conhecimento” (MORIN, 2015, p. 224).

No entanto, nem todo conteúdo se transforma em informação, nem toda informação resulta em comunicação, e nem toda comunicação transforma-se em conhecimento. Podem ser processos que se complementam ou não. Nesse contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação fazem parte significativa do contexto social, mas só podem ser contextualizadas de acordo com a finalidade que são utilizadas, ou seja, o ator desse processo é o sujeito, que a utiliza e dá forma de acordo com seus interesses e finalidades.

Nesse novo contexto social, criado pelas tecnologias de informação e comunicação, a escola passa por um momento de desafio com relação ao processo de ensino-aprendizagem, demandando-lhe que se adapte às novas formas de aprendizado, ou encare o fato de os alunos, cada vez mais, se distanciarem dos “conteúdos” ministrados em salas de aula. É visível que os sistemas educacionais tradicionais, com “o avanço do mundo digital, trazem inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, alterar, o que adotar” (MORAN, 2013, p. 11). Como a revolução digital ocorreu de forma rápida, as escolas ainda não souberam lidar com esse processo. Sem saber o que adotar e qual postura tomar diante da era da informação, as instituições escolares optam pela não utilização dos aparatos tecnológicos, ou proibem o uso de celulares na escola.

Devido a pandemia do coronavírus que assolou o mundo nesse ano de 2020, mais uma vez, as instituições de ensino tiveram que se adaptar a novas formas de transmitir o conhecimento, tendo como principal meio para isso a tecnologia. Sabemos que ainda existem inúmeras barreiras, principalmente no que se refere a inclusão digital dos estudantes. No entanto, a forma de estudos remotos mais uma vez desafiou as instituições a se adaptarem a essa nova realidade e se mostrou como a única forma possível para não parar o ano letivo.

Outro aspecto considerável é que na contemporaneidade existe a possibilidade de educação à distância, sendo possível a obtenção de um diploma fazendo cursos online, contando apenas com a orientação de professores ou aulas virtuais. Segundo Moran (2013), podemos considerar que as tecnologias digitais móveis ocasionaram mudanças significativa

na forma como se operacionaliza o processo de ensino-aprendizagem, tanto no que se refere ao ensino presencial, como a distância. Dentro dessas mudanças, o autor destaca a oportunidade de aprender estando em lugares diversos, que acabam transcendendo a sala de aula, sendo uma forma mais flexível de aprendizado que se adequa aos alunos.

Há algumas ressalvas quanto à forma flexível e fluída do ensino a distância quando se leva em consideração que uma grande parcela da população não tem um acesso à internet de boa qualidade. Isso foram algumas barreiras que foram observadas nesse período de pandemia devido ao ensino remoto. Percebemos a volta de temas como a importância da inclusão digital das pessoas. Pois, é sabido de todos que não basta ter um smartphone para ser considerado incluído digitalmente, isso faz parte de um processo que abrange outros aspectos da vida das pessoas.

Na maioria das vezes o celular é visto como um inimigo de alguns professores. Visto como algo que tira a atenção dos alunos, que até mesmo parece ser mais interessante. Serres (2013) utiliza o conceito de “Polegarzinha” para descrever os jovens contemporâneos que tem agilidade na utilização dos polegares. O autor considera ainda nessa passagem que as informações encontram-se em apenas um *click* nos sites de busca, de diversas formas e formatos. Se tornando uma nova forma de armazenamento, um armazenamento artificial, acionado ao simples toque com os polegares em um buscador. Serres destaca que é uma nova geração e que possuem novas práticas sociais, que têm novos anseios, novas formas de visualizar a vida, a realidade. Eles acreditam ter todas as informações que precisam na ponta dos dedos. Estamos diante de um novo quadro social no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Muito se tem questionado sobre a utilização do *smartphone* como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Existe opiniões e teorias divergentes sobre o assunto. No entanto, ancorados no que foi demonstrado anteriormente, podemos questionar se o *smartphone*, com suas inúmeras possibilidades, poderia ser uma ferramenta que auxiliaria nos estudos, ou mesmo na forma como o professor leciona? Ou contribuiria para dispersar a atenção dos estudantes?

Partimos desse questionamento para analisar, de acordo com o que foi demonstrado, se esse dispositivo passou a ser uma extensão do próprio braço, poderia ele, auxiliar na forma como os professores, e nesse caso, os professores universitários dão aula?

Ao perguntar para os estudantes como ele percebiam o *smartphone* dentro desse contexto, as percepções foram divididas entre os que percebiam as tecnologias como aliadas, os que a veem de forma prejudicial, e os que concordam, porém com ressalvas. Os que possuíam uma visão mais otimista sobre o assunto ressaltaram que é “muito importante, pois auxilia nos estudos como alternativa para buscar o conhecimento” (Estudante de Direito, 21 anos). Outro se manifestou dizendo “acho que é uma forma de trazer a tecnologia a favor do ensino” (Estudante de Direito, 18 anos). Um deles também ressaltou que “é Interessante porque atualmente, os jovens, adolescentes vivem “grudados no celular” é viável que usem como ferramenta de aprendizagem (Estudante de Direito, 24 anos). Outros universitários colocaram a questão com algumas ressalvas,

Acho que toda forma didática pode ser válida. No entanto, estamos lidando com algo que pode voltar a atenção para algo fora do ensino. Então, acho que planejando de uma maneira que ele possa ser usado para que não afete o ensino pode ser legal (Estudante de Ciências Sociais, 21 anos).

Com o advento das tecnologias está cada vez mais difícil se distanciar das mesmas, no entanto em relação ao uso do *smartphone* como ferramenta de ensino, creio que é válido, desde que se utilize da melhor forma possível (Estudante de Ciências Sociais, 31 anos).

Tudo o que vem favorecer o ensino é de muita utilidade, mas, temos que saber usar essa ferramenta para poder aplicar e retirar dela o mais importante e útil (Estudante de Química, 26 anos).

Como o processo de incorporação das tecnologias aconteceu de uma maneira rápida e intensa não houve tempo para o planejamento de como essas tecnologias seriam utilizadas nas instituições de ensino. Simplesmente elas chegaram e começaram a fazer parte significativa das nossas atividades diárias. Por ser algo muito novo, ainda tenta-se pesquisar, estudar formas de planejamento de como as tecnologias podem ser utilizadas nesse processo. As falas dos entrevistados ressaltam essa ideia de se apropriar das tecnologias de maneira a tirar o melhor que elas possam oferecer de uma forma planejada. Outro ponto que podemos ressaltar é a problemática levantada por algumas das pessoas pesquisadas,

É uma ferramenta muito acessível e nos permite utilizar nos mais diversos locais, tornando um bom aproveitamento de tempo. Mas é uma ferramenta que acaba nos dispersando muito (Estudante de Direito, 19 anos).

Ótima ferramenta, ajuda bastante em pesquisas, mas ainda assim, prefiro utilizar notebook em casa. Porque no meu ponto de vista celular é acessório. No caso, aparelho de tecnologia tira muito o foco da pessoa em muitos casos. A gente começa a fazer pesquisa e quando se depara está acessando o Facebook. (Estudante de Filosofia, 28 anos).

Por se tratar de um dispositivo com inúmeras ferramentas e aplicativos, conteúdos e finalidades diferentes, é comum no momento do estudo piscar na tela uma notificação de uma rede social, de um aplicativo de conversas, mensagens de texto, alarmes, uma notificação de uma música nova, inúmeras possibilidades que pode tirar a atenção e a concentração que o ensino exige. Então é mais fácil haver dispersão mesmo. Então é comum as pessoas sentarem para estudar e se perder no mar de informações e de atrativos que existem nas redes sociais.

Algo que podemos destacar é que houve posicionamentos de universitários ressaltando que como as pessoas estão mais tempo com seus *smartphones*, como mencionamos no início do artigo, se tornou uma extensão do próprio corpo, pelo qual desenvolvemos até mesmo afeto. Então nesse contexto seria mais fácil acoplar mais uma função voltada para a formação e para a obtenção de conhecimento útil. Tendo o *smartphone* como uma ferramenta auxiliar no ensino. No entanto, houve outras posturas ressaltando que já estamos tão envoltos com a tecnologia, que não seria bom acionar mais essa ferramenta, destacando a ideia de buscar em outros locais esse conhecimento, até mesmo nos livros.

Algo que também questionamos em nossa pesquisa foi o que o *smartphone* representava em suas vidas, uma universitária ressaltou:

Representa um resumo de minha vida, um objeto que se separa de mim. Sem ele vou ficar fora do mundo, ou melhor, ficarei com um sentimento de necessidade de algo (Estudante de Filosofia, 43 anos).

Digamos que é algo que se torna quase um membro do corpo do ser humano. E tudo isso como reflexão parece que é algo impossível por conta do apego que os indivíduos criam com estas ferramentas tecnológicas (Estudante de Ciências Sociais, 22 anos).

Segundo Silva (2007) podemos falar em “tecnologias afetivas” presentes na utilização do celular, visto a combinação entre humano e o não- humano, tendo como parâmetro como um meio que favorece e mantém a sociabilidade, despertando emoções e

possibilitando laços sociais, que torna as pessoas mais próximas, acessíveis (p.5-6). Com a apropriação da máquina há uma quebra nas barreiras entre o orgânico e o inorgânico, natureza e cultura. Tais fenômenos só são possíveis graças a “miniaturalização” e “portabilidade” proporcionada pelos *smartphones* (SILVA, 2010).

O afeto desenvolvido pelo smartphone é perceptível no meio social, pois podemos perceber a presença do aparelho por todos os lugares, além de ser visível que a maioria das pessoas os têm sempre ao alcance das mãos, seja na rua, supermercados, shoppings, ou até mesmo nos espaços privados, como dentro de casa, no próprio quarto, ou em espaços íntimos como o banheiro. O *smartphone* passou a ser a primeira e a última coisa que checamos no nosso dia-a-dia. Ressaltando que o aparelho em si, não conteria o mesmo sentido, sem suas múltiplas ferramentas, aplicativos, acesso à internet e redes sociais. Seria um conjunto de atividades presentes em um único aparelho.

Quando perguntados sobre os pontos positivos e negativos da utilização do *smartphones* em suas vidas,

O lado positivo são a aproximação de pessoas queridas que estão distantes e a utilização com rapidez para solucionarmos diversas burocracias do dia-a-dia. O lado negativo é o oposto da resposta anterior, nós muitas vezes nos distanciamos de pessoas que estão do nosso lado e que também, muitas vezes deixamos de estarmos em uma roda de amigos e família para estarmos no mundo virtual (Estudante de Ciências Sociais, 31 anos).

Positivo: estudo, pesquisa, comunicação com a família quando estamos distantes. Negativo: distanciamento da realidade, mau uso dependendo do usuário e como este direciona o uso do seu tempo e de seu acesso às informações (Estudante de Filosofia, 21 anos).

Foram ressaltados diversos aspectos referentes aos pontos positivos e negativos. O que vale ressaltar é como as pessoas descrevem a possibilidade de aproximação das pessoas que estão distantes, em contrapartida há um distanciamento das pessoas que estão no mesmo espaço físico. Algo que também foi ressaltado é no que se refere ao excesso e ao tempo dispendido nas redes sociais, através do smartphone. Segundo Bauman,

Outro lado da moeda da proximidade virtual é a distância virtual: a suspensão, talvez até a anulação, de qualquer coisa que transforme a contiguidade topográfica em proximidade. A proximidade não exige mais a contiguidade física; e a contiguidade física não determina mais a proximidade. É uma questão em aberto saber qual lado da moeda mais contribui para fazer da rede eletrônica e seus implementos de entrada e saída

um meio de troca popular avidamente usado nas interações humanas. Será a nova facilidade de conectar-se? Ou a de cortar a conexão? Não faltam ocasiões em que esta última parece mais urgente e importante que a primeira (BAUMAN, 2004, p. 38).

Bauman reforça o que foi dito pelos próprios alunos, e levanta outros questionamentos acerca disso. Perguntando os motivos pelos quais é tão fácil desconectar-se das pessoas ao redor, respondeu: “os contatos exigem menos tempo e esforço para serem estabelecidos, e também para serem rompidos. A distância não é um obstáculo para se estar em contato – mas entrar em contato não é obstáculo para se permanecer à parte” (BAUMAN, 2004, p. 39). As mídias sociais foram criadas com o intuito de nos envolver e fazer com que nossas vidas sejam consumidas por elas, por sons, imagens, notícias.

Então, as pessoas muitas vezes acham mais atrativo conversar ou se relacionar com as pessoas que estão distantes, já que é possível essa possibilidade. E conseqüentemente há o distanciamento das pessoas que estão no mesmo espaço físico. Outros pontos negativos destacados foram a questão do vício que as redes sociais causam, as *fakes news*, distanciamento “da vida real” e isolamento. Alguns ressaltaram também o fato das pessoas estarem na sociedade contemporânea cada vez mais ansiosas.

No que se refere ao ensino e os pontos positivos e negativos, uma universitária destacou que é uma ótima ferramenta de aproximação entre os alunos e o professor, destacando que “quebra a barreira” existente entre eles (Estudante de Química, 26 anos). Outro disse que é uma excelente ferramenta para ter acesso a inúmeras informações, sendo essencial para estudar (Estudante de Direito, 21 anos). No entanto, outro ressaltou que é uma ferramenta que “tira a atenção do estudo” (Estudante de Filosofia, 20 anos).

Percebemos que as respostas em alguns momentos eram semelhantes, e em outros opostas. As percepções dos universitários são diversas sobre o fenômeno tecnológico. Em todo caso, sabemos que a tecnologia mudou as estruturas sociais e precisamos refletir sobre seu papel no ensino, nos estudos, e na vida das pessoas. Como utilizá-la da melhor forma possível, se apropriando do que ela tem de bom a oferecer, poderia ser considerado como um caminho. No entanto, em precisamos analisar até que ponto estamos deixando nos envolver pelas tecnologias e ter uma visão crítico-reflexiva sobre o assunto, e as instituições de ensino também podem ajudar os estudantes a refletir sobre isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos até então com as teorias demonstradas e em consonância com o todo o apanhado de pesquisa empírica, que as tecnologias estão cada vez mais presentes em nossas vidas. Permeando nossas relações sociais e até mesmo nossa própria relação com a vida e como percebemos e significamos nosso ser no mundo. O nosso corpo é a forma como acessamos as informações que nos são externas, através do olhos, ouvidos, paladar, tato sentimos e mandamos estímulos para o nosso cérebro e fazemos nosso processo de percepção de acordo com nossa cultura. Falar que a tecnologia se tornou uma extensão do corpo, algo que estende a pele, é algo extremamente forte e visceral. E nos leva a questionar se somos nós que moldamos a tecnologia ou ela que nos molda. Ou seja, nessa relação homem-máquina, quem domina quem?

Também foi levantada a questão do afeto desenvolvido pelas tecnologias, principalmente, pelo *smartphone*. Levamo-lo sempre conosco para os lugares mais improváveis, está presente conosco em grande parte do nosso dia, além de ser um dos principais meios para nos relacionar com pessoas queridas, e também nos traz entretenimento. Na maioria das vezes, não há como não desenvolver uma relação afetiva pela própria máquina. Uma das entrevistadas colocou que quando está sem seu *smartphone*, sente como se estivesse faltando algo. Nós ressignificamos a nossa relação com a própria tecnologia.

Dentro dessa relação pessoal entre ser humano e máquina, entra a problemática da educação e como ele pode ser um aliado nesse processo. Já existe inúmeras discussões sobre como a educação deve se apropriar das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, e até mesmo se isso precisa ser feito. Já houveram e ainda houve tentativas de proibições do uso nas salas de aula, e também existe inúmeras experiências de ações isoladas de professoras que utilizaram o *smartphone* como uma ferramenta importante em suas aulas. A meu ver os universitários entrevistados trouxeram em sua maioria uma percepção de que se utilizado da melhor forma as tecnologias só têm a ajudar nesse processo. Apesar de ter havido algumas opiniões mais pessimistas quanto ao assunto. Uma palavra que apareceu de forma muito significativa nas respostas foi a palavra “ferramenta”.

Quando utilizamos essa palavra, em minha interpretação, subtende-se que o *smartphone* é um meio, repleto de inúmeras possibilidades pelas quais é possível escolher quais aplicativos utilizar, e como aproveitar o tempo com essas opções. No entanto, há o fator de entretenimento e de dispersão muito forte, que também foi elencando pelos estudantes.

Nessa perspectiva, podemos inferir que de acordo com a percepção dos universitários pesquisados, não há como fugir da tecnologia, no entanto devemos tirar o melhor proveito dela. Se há a possibilidade de utilizá-la como ferramenta de ensino levando em consideração as inúmeras facilidades de acesso ao conhecimento propiciadas por ela, devemos assim fazê-lo.

REFERÊNCIAS

BAITELLO JÚNIOR, Norval. **A serpente, a maçã e o holograma: esboços para uma teoria da mídia.** São Paulo: Paulus, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2004.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política.** Conferência. Belém (Por): Im4prensa Nacional, 2005.

KERCKHOVE, Derrick de. **A pele da cultura: Investigando a nova realidade eletrônica.** São Paulo: Annablume, 2009.

LE BRETON, David. **Adeus corpo: Antropologia e sociedade.** Trad. Marina Appenzeller. 6ª ed. Campinas – SP. Papyrus, 2013

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação** como extensões do homem (Understanding media). 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1974.


MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social in: **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Orgs. Suely Ferrereira Deslandes; Otávio Cruz Neto; Romeu Gosmes; Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MORAN, Manuel José. Ensino e aprendizagem inovadores com o apoio de tecnologias in: **Novas Tecnologias e mediação pedagógica.** Orgs. José Manuel Moran, Maria T. Masetto, Maria Aparecida Behrens – 21ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Coleção Papyrus da Educação).

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento.** Trad. Juremir Machado da Silva. 5ª ed. Editora Sulina: Porto Alegre, 2015.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital.** 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradativa, 1992.



SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Tradução Jorge Bastis. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2012.

SILVA, Sandra Rubia da. “**EU NÃO VIVO SEM CELULAR**”: Sociabilidade, Consumo, Corporalidade e Novas Práticas nas Culturas Urbanas. Intexto, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 17, p. 1-17, julho/dezembro 2007.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SUSTENTABILIDADE DA GESTÃO NO IF BAIANO NA PERSPECTIVA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Caroline Tourinho Matos¹
Lídia Boaventura Pimenta²

RESUMO

O estudo avalia a efetividade da gestão estratégica no intuito de aferir se o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Baiano é utilizado como ferramenta de gestão sustentável no tocante ao alcance dos objetivos institucionais, mais especificamente quanto à Consolidação da Identidade e Imagem Institucional, no ano de 2018, comparando, paralelamente, o que foi previsto no plano com o resultado alcançado no Relatório de Gestão Anual. Para realização deste trabalho, foi elaborada uma análise qualitativa e quantitativa. Os resultados qualitativos demonstram que apesar das ações intentadas, a sustentabilidade se faz presente em algumas iniciativas estratégicas, entretanto qualitativamente a meta prevista não foi alcançada. Tal resultado, muito provavelmente, pode-se dar em razão do PDI não ter sido devidamente alterado, estabelecendo metas factíveis de serem realizadas ou, ainda, por não possuir um plano de ação adequadamente estruturado, por exemplo.

Palavras-chave: Plano de Desenvolvimento Institucional, Planejamento, Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

O plano é um instrumento que sistematiza o processo de planejamento da gestão e oportuniza o desenvolvimento das ações, além de orientar os gestores na tomada de decisão, no intuito de atingir os objetivos, os resultados e possibilitar as avaliações permanentes. Desta forma, deve prever e organizar ações e processos, com o propósito de promover a racionalidade e eficiência das atividades da organização.

Surge, então, por força do Decreto Federal Nº 5.773/06 e do Decreto Federal Nº 9.235/17, que revogou o primeiro, a obrigatoriedade legal de elaborar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que traz em seu bojo, dentre outras, informações sobre o perfil institucional, a estrutura organizacional, os objetivos, indicadores e metas para um

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

quinquênio. Contudo, faz-se necessário elaborar, conhecer, compreender e aplicar o PDI não apenas como um instrumento normativo, mas, primordialmente, como um instrumento de gestão eficiente, que possibilita o desenvolvimento e a integração do planejamento institucional em todas as suas dimensões.

O plano é fundamental para a organização, crescimento e consolidação da instituição. Deve envolver a premissa de que a gestão e atores conhecem a realidade institucional, de modo a ter noção de suas limitações e necessidades prementes, favorecendo a definição de metas específicas e factíveis de serem desenvolvidas.

Falar sobre a sustentabilidade da gestão nos Institutos Federais (IF's) não é uma tarefa elementar, tendo em vista a diversidade de ações e aspectos que podem ser discutidos quando se observa o desenvolvimento das atividades dessas instituições de educação. Já que de modo geral, são instituições complexas, caracterizadas pela existência de diversos processos institucionais, agrupados em quatro grandes áreas: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Outrossim, das inúmeras ações concomitantes, resulta uma correlação das áreas finalística (acadêmica) e meio (administrativa) que visa aprimorar e colaborar na consolidação da imagem dos institutos.

Com a finalidade de aferir se o PDI do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) é utilizado como ferramenta de gestão sustentável no tocante ao alcance dos objetivos institucionais, mais especificamente quanto ao objetivo estratégico N° 5 que se refere à Consolidação da Identidade e Imagem Institucional, no ano de 2018, essa pesquisa propõe comparar o que foi previsto no o PDI e o resultado alcançado por meio do relatório de gestão anual do período citado, considerando o aspecto sustentabilidade

A iniciativa para realizar essa pesquisa se deu a partir do importante papel que as Instituições de Educação Superior (IES) exercem junto à sociedade, já que contribuem para o desenvolvimento humano e regional, assim como para o desenvolvimento científico, tecnológico, socioeconômico e cultural das comunidades onde estão inseridas. Estas têm como um de seus principais desafios a produção de conhecimento, acrescida da responsabilidade de atender às demandas de sua comunidade.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

Outro fator motivador foi a necessidade de conhecer a aplicabilidade do PDI no IF Baiano e sua contribuição para o alcance dos objetivos institucionais, assim como sua influência na gestão educacional, como instrumento balizador da efetividade institucional.

O estudo utiliza como respaldo teórico o conceito de planejamento e sustentabilidade a fim de enfatizar a importância de se realizar uma análise de como a organização e a gestão administrativa dos institutos veem se estruturando, tendo como base, planos que definem as metas e indicadores, no prisma da sustentabilidade das instituições públicas.

O processo de planejamento é aqui entendido como a racionalização para definir objetivos e determinar meios, através de decisões e ações (SILVA, 2011); portanto, compreende-se que o planejamento antecede à realização das ações. Na implementação do processo de planejamento em uma organização é importante estipular as metas e prescrever o que fazer, quando, com que meios e como, para o alcance dos objetivos estabelecidos. (VALERIANO, 1998).

O planejamento faz parte da história das organizações, já que é responsável por nortear suas ações, origina-se da concepção de que o plano, em suas diferentes dimensões, subsidia a gestão na tomada de decisão. É a primeira função administrativa e traz no seu bojo, os objetivos para o desempenho organizacional futuro e orienta sobre as atividades, os recursos e as competências necessários para alcançá-los de forma sustentável.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) é uma autarquia do Poder Executivo, vinculado ao Ministério da Educação, criado através da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Tem como finalidade oferecer Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a proposta de levar alternativas às demandas da comunidade, através de ensino, pesquisa e extensão, articulando-se com o mundo do trabalho.

Como a abordagem do estudo adota a perspectiva da sustentabilidade, esta é entendida como efetividade das atividades adotadas em direção ao alcance do objetivo estabelecido. Sendo, portanto, essencial que as práticas valorizem o desenvolvimento institucional e garantam o futuro através de um planejamento que funcione como importante instrumento de

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

gestão e traga benefícios e vantagens na atuação junto à sociedade. Para caracterizar a sustentabilidade é necessário que o impacto das ações seja mensurado por meio do confronto entre o que foi proposto nos planos institucionais (PDI) e os resultados obtidos nos relatórios, além de permitir prever e implementar possíveis mudanças, se for o caso.

Um plano consegue ser sustentável ou atinge sua efetividade quando alcança suas metas satisfatoriamente nos aspectos preestabelecidos, com o mínimo de erro possível. Para tanto, seu desenvolvimento implica na elaboração de planejamento prévio das tarefas a serem realizadas, atreladas ao escopo (detalhamento das atividades do propósito e esforço empreendido para atingir o objetivo) (COSTA, 2011).

A criação de indicadores de efetividade se faz necessária para averiguar se existe eficiência operacional no desenvolvimento das atividades, tal como na eficácia dos resultados, o que caracteriza a sustentabilidade da ação institucional. Os indicadores são utilizados, então, como “parâmetros qualificados e/ou quantificados que servem para detalhar em que medida os objetivos de um plano foram alcançados, dentro de um prazo delimitado de tempo e numa localidade específica” (VALARELLI, 2000). Segundo o autor, a construção de um sistema de indicadores é necessária na medida em que nas IES existem aspectos tangíveis e intangíveis, representando dimensões complexas da realidade que precisam ser apreendidas para que se possam identificar as mudanças efetivamente decorrentes da sua atuação.

Nessa perspectiva de gestão educacional, tem-se que os objetivos estratégicos corroboram para o alcance da missão delineada, sendo de grande importância para o desenvolvimento e planejamento organizacional. Dessa forma esse trabalho traz, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, numa abordagem quantitativa e qualitativa, o diagnóstico quanto à consolidação da identidade e imagem institucional na concepção do PDI x Relatório de Gestão Anual, que resulta na sustentabilidade da ação institucional.

Por todos os aspectos apresentados, percebe-se que a gestão pública contemporânea tem demandado uma significativa mudança de visão quanto ao atingir as metas no setor público. As autoras acreditam que uma das possibilidades consiste na transição da lógica do processo planejamento no documento denominado plano e da racionalidade (eficácia e eficiência) das ações.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

METODOLOGIA

O percurso metodológico possui natureza exploratória e descritiva, apoiado na abordagem quantitativa e qualitativa, a qual traz a complementaridade dos dados enriquecendo a análise e as discussões finais (MINAYO, 1997). Classifica-se como descritiva, pois possui como principal objetivo descrever as características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis (GIL, 2007, p.52).

Conforme André (2004, p.17) a pesquisa qualitativa se caracteriza por ser um “[...] estudo do fenômeno em seu acontecer natural”, levando em conta todos os componentes de uma situação. É rica em dados descritivos, com um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. Para Cervo e Bervian (2006, p.69), o estudo exploratório “é normalmente o passo inicial do processo de pesquisa pela experiência e um auxílio que traz a formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas”.

Paralelo a isso, a fim de melhor atender o objetivo proposto realizou-se um estudo por meio de uma pesquisa de cunho documental e bibliográfico, focada na análise do Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano (2015 - 2019) e do Relatório de Gestão do exercício de 2018, ambos disponíveis no site do Instituto, além da lei que regula a criação dos Institutos Federais, no intuito de aprofundar as reflexões e criar os espaços de diálogos e inovar por meio dos resultados encontrados (GIL, 2007).

De acordo com Severino (2007, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Segundo Gil (2007, p.44), o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, nesse estudo, os documentos se configuram como dados primários, pois não receberam nenhum tipo de trabalho analítico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O planejamento estratégico na instituição de educação superior, relevante ferramenta norteadora e subsidiária ao desenvolvimento das estratégias institucionais, é representado pelo PDI. Esse plano deve alicerçar o diagnóstico sistêmico estratégico e também as bases para

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

reflexão, formulação, implementação e gestão dos planos de ação fomentadores do desenvolvimento institucional.

Nesse diapasão, propõe-se aferir se o PDI do Instituto Federal Baiano (IF Baiano) é utilizado como ferramenta de gestão sustentável no tocante ao alcance dos objetivos institucionais, mais especificamente quanto ao objetivo estratégico Nº 5 que se refere à Consolidação da Identidade e Imagem Institucional, no ano de 2018. Essa pesquisa dispõe sobre o que foi previsto no plano e o resultado alcançado para então observar a relação de sustentabilidade entre o PDI e o relatório de gestão anual do período citado.

Primordialmente, descreve-se o escopo de Consolidar a Identidade e Imagem Institucional, como sendo o objetivo do IF Baiano se tornar uma instituição referenciada na Bahia na sua área de atuação. Além disso, promover uma política de comunicação que atenda a todas as partes interessadas (PDI, 2015-2019).

A atividade de planejamento resulta de decisões presentes tomadas a partir do exame do impacto das mesmas no futuro, a chamada dimensão temporal de alto significado, segundo Oliveira (2008). A ideia aqui é a busca pela redução das incertezas envolvidas no processo decisório, e, portanto uma maior expectativa de alcance dos objetivos e metas delimitados pela organização.

Os resultados institucionais precisam e devem ser medidos, por meio de indicadores de desempenho e por isso funcionam como instrumentos de gestão, que permitem acompanhar o atingimento das metas, verificar avanços para subsidiar decisões com foco na eficácia das atividades prestadas, resoluções de problemas e eventuais necessidades de mudança na gestão, por exemplo.

E nesse aspecto, os indicadores relacionados no planejamento estratégico institucional como indicador de resultado previsto para 2018, quanto ao objetivo supracitado é o de verificar a relação candidato/vaga na seguinte equação: $\text{Relação} = \text{N}^\circ \text{ de inscritos} / \text{N}^\circ \text{ de vagas ofertadas}$. E tinha como meta global para o período em tela, o percentual de 12 inscritos por vaga ofertada. Além de ter apresentado como iniciativas estratégicas propostas para o alcance do objetivo, as ações nas seguintes áreas: Comunicação da Estratégia Institucional; Implantação da Política de Comunicação e Informação; Fomento à Gestão Participativa e Autônoma; Implantação e funcionamento de Canais de Relacionamento.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

Quadro 1 - Indicadores de Resultado

Indicadores de Resultado			
Objetivo	Indicador	Finalidade	Fórmula de Cálculo
Consolidar a identidade e imagem institucional.	Relação candidato/ Vaga	Identificar a relação candidato/vaga	$Relação = N^{\circ} de inscritos / N^{\circ} de vagas ofertadas$

Fonte: elaborado pelas autoras baseado no PDI 2015-2019 (2020).

Neste contexto, metas são valores quantitativos ou qualitativos a serem atingidos em um momento estabelecido.

Quadro 2 – Meta Global

Meta Global		
Objetivo	Indicador	Meta Global 2018
Consolidar a identidade e imagem institucional.	Relação candidato/ vaga	12

Fonte: elaborado pelas autoras baseado no PDI 2015-2019 (2020).

As iniciativas estratégicas correspondem ao conjunto de ações/projetos a serem implementadas a médio e longo prazo para assegurar o alcance dos objetivos definidos no mapa estratégico.

Quadro 3 – Iniciativas estratégicas

Quadro de Iniciativas estratégicas	
Objetivo	Iniciativas estratégicas
Consolidar a identidade e imagem institucional.	Comunicação da Estratégia Institucional
	Implantação da Política de Comunicação e Informação
	Fomento à Gestão Participativa e Autônoma
	Implantação e funcionamento de Canais de Relacionamento

Fonte: PDI 2015-2019

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

Esses quadros representam o item que deveria ser medido, qual o resultado a ser alcançado e as ações na consecução do objetivo estabelecido em 2018. Entretanto, um planejamento para ser considerado efetivo possibilita sofrer alterações a qualquer momento à medida que o cenário impõe algum tipo de mudança. Para Souza (2007, p. 79), “o PDI pauta-se por objetivos e metas e sua elaboração deve ser de caráter coletivo. Os seus referenciais devem levar em consideração os resultados da avaliação institucional”. O conteúdo do PDI tem relação estreita com a prática pedagógica e em função dos resultados do processo avaliativo a que for submetida à IES, sendo um instrumento de gestão flexível (SOUZA, 2007).

E após uma análise de Grupos de Trabalho (GT), criados para revisar o conjunto de objetivos e indicadores que compõem o planejamento estratégico do IF Baiano, constatou-se que o instituto dispunha, em 2017, de um número elevado daqueles, sendo muitos deles com baixa relevância estratégica, dificultando a sua coleta, interpretação e acompanhamento, o que tornava o processo de gestão moroso.

Assim, a revisão resultou na redução do número de objetivos estratégicos de 19 para 14, com a respectiva redução do número de indicadores de mais de 60 para cerca de 30, possibilitando que o planejamento estratégico do IF Baiano mais fluído, eficiente e sistemático. Com isso, colaborando para a instituição monitorar os temas mais relevantes e críticos, no intuito de aumentar a eficácia na oferta de uma educação pública de qualidade, bem como de alcançar o objetivo estratégico de “Ser uma instituição de Educação referência no Estado da Bahia”.

Segundo Lapa e Neiva (1996), o desempenho organizacional está ligado aos critérios de produtividade dos recursos alocados no sistema institucional; eficiência com que esses recursos são transformados e geram resultados; eficácia com que os recursos e resultados correspondem aos planos e metas idealizados; e, efetividade com que os resultados gerados correspondem às expectativas da sociedade.

Dentre as ações adotadas para monitorar os objetivos revisados, optou-se por realizar aferições semestrais dos indicadores e das ações de gestão, por meio do Relatório de Gestão

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

Parcial, socializado com os gestores no mês de outubro de cada ano. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018).

Os objetivos estratégicos do IF Baiano correspondem a assuntos diretamente relacionados à missão da instituição, ou seja, ao analisá-los, o instituto saberá se está, ou não, caminhando em direção à sua visão enquanto unidade educacional. Já que tomará como base o que foi planejado e executado com fito de corroborar para o cumprimento da finalidade de consolidar a identidade e imagem institucional.

Quanto ao objetivo escolhido para análise, praticamente não houve alteração do indicador, já que manteve a finalidade, porém o mesmo apenas ganhou uma nova redação, deixando de ser a relação candidato / vaga para relação de Candidatos por Vaga (RCV) = inscritos / vagas para ingresso. Entretanto, a meta teve uma expressiva alteração, saindo de 12 candidatos por vaga e passando a 3,5 candidatos por vaga, ou seja, este indicador mede a consonância entre a oferta de vagas em relação à procura do público.

Quadro 4 – Nova meta global

Nova meta global		
Objetivo	Indicador	Meta Global 2018
Consolidar a identidade e imagem institucional.	Relação inscritos / vagas para ingresso	3,5

Fonte: elaborado pelas autoras baseado no Novo Sistema de Indicadores (2020).

Com o propósito de atender ao objetivo dessa pesquisa e ao comparar o que foi previsto no plano e o resultado alcançado, observa-se o seguinte cenário no exercício de 2018:

Quadro 5 – Iniciativas estratégicas

Quadro de Iniciativas estratégicas		
Objetivo	Iniciativas estratégicas	Ações

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

<p>Consolidar a identidade e imagem institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação da Estratégia Institucional; - Implantação da Política de Comunicação e Informação; - Fomento à Gestão Participativa e Autônoma; - Implantação e funcionamento de Canais de Relacionamento. 	<p>Atualização do sítio na internet: http://ifbaiano.edu.br/portal e criação das mídias digitais: <i>Facebook, Twitter, Youtube e Instagram</i>;</p> <p>Além do incremento do canal de Ouvidoria e do e-sic que é o sistema de ouvidorias do Poder Executivo.</p> <p>Eventos para a comunidade interna e externa.</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pelas autoras baseado no Relatório de Gestão - 2018 (2020).

Quanto à iniciativa estratégica de Implantação da Política de Comunicação e Informação e conforme o relatório de gestão 2018 houve uma priorização ao desenvolvimento dos canais de comunicação que possibilitaram o estreitamento do relacionamento do instituto com os membros da comunidade acadêmica e da sociedade, assegurando dessa forma, a transparência às informações institucionais, dados oficiais, políticas, projetos e ações formuladas ou implementadas pelos setores e *campi*.

Também no intuito de aprofundar o diálogo estabelecido por esses canais foram realizados uma série de eventos nos campi e Reitoria, voltados para a comunidade interna quanto externa. Os eventos se relacionaram ao conhecimento sobre o mundo do trabalho, com temáticas interdisciplinares (consciência negra, inclusão, gênero, meio ambiente etc.), e por meio de campanhas, orientações sobre estágio e emprego, diálogos científicos, tecnológicos, culturais e artísticos, desportos, oficinas, simpósios, seminários, festivais, exposições, campeonatos, feiras, encontros e congressos.

No que tange ao percentual a ser atingido de 3,5 de candidatos por vaga, verificou-se que a meta no ano de 2018, não foi atingida, ficando em 2,82 inscritos por vaga ofertada. Apesar da consolidação da imagem do IF Baiano ter envolvido a organização e disponibilização dos documentos institucionais no sítio, além da criação e publicação de informes sobre a oferta de cursos e eventos que foram promovidos, assim como a ampla divulgação da participação dos estudantes e servidores em eventos nacionais e internacionais não foram ações suficientes para alcançar o intento previsto. Podem-se levantar algumas

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

hipóteses, que levaram a esse resultado, tais como: o PDI não foi devidamente alterado, por não estabelecer metas factíveis de serem realizadas ou, ainda, por não possuir um plano de ação adequadamente estruturado, por exemplo.

A relação de candidatos por vaga é um indicador que mostra como está a imagem institucional perante a sociedade, visto que a concorrência na seleção expressa o quanto a comunidade reconhece a excelência do Instituto (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2018).

Este resultado é reflexo da urgência de uma das prioridades estabelecidas durante a gestão: a ampla divulgação dos processos para seleção de novos estudantes. Foram realizadas novas metodologias, como o envio de folders para a residência de possíveis candidatos, com o intuito de ampliar a visibilidade dos cursos e vagas que foram ofertadas, em todos os níveis e modalidades, contudo ainda é preciso buscar novas metodologias. Considerando que, nos próximos anos, existe uma pretensão de ampliar o número de vagas e cursos, o desafio de expandir as ações de divulgação da instituição se faz essencial, de modo a atingir sua potencialidade e desenvolver, de forma efetiva, suas metas e objetivos.

Por esses aspectos apresentados, percebe-se que quando há lacunas em um planejamento estratégico, torna-se mais difícil conduzir a ação da instituição, obstando a identificação de necessidades e oportunidades que poderão conduzir para a meta estabelecida. Somente com uma visão de futuro bem estabelecida é que as organizações poderão se adaptar a essas constantes mudanças que o cenário impõe e poderá potencializar o alcance das metas estabelecidas.

A adequação dos processos administrativos frente à realidade atual se faz iminente, cujo objetivo é gerenciar os recursos para atingir melhores resultados quando consideradas a qualidade, eficiência e eficácia, de modo que contribua para agregar valor e fortalecer a identidade e a imagem institucional.

Segundo Thiollent (1997), a identidade organizacional constitui o problema central em matéria de Cultura Organizacional. É pela construção da identidade que a instituição consegue oferecer aos seus membros uma visão coletiva de suas atividades e de seus critérios de ação desejável. Quando a identidade é forte, os comportamentos individuais ou grupais são espontaneamente orientados, de um modo convergente e favorável, aos objetivos ou

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

prioridades da organização. Quando a identidade é fraca, permanece um sentimento de falta de clareza dos objetivos ou prioridades e desentrosamento das atividades no plano prático.

Infere-se, a partir do estudo realizado que em termos de aplicabilidade, o planejamento, cujo produto se materializa em um plano e na sua execução, abrange um conjunto de fatores com os quais a sua efetivação, por vias meramente formais e protocolares, não se traduzirá em eficiência. Com o apoio nos estudos realizados por Matias-Pereira (2010) e Luz (2014), observa-se que o planejamento se constitui em um processo dinâmico e não se limita à concepção de um plano.

Depreende-se ainda, que a atuação do Instituto Federal está atrelada à sua estrutura organizacional e à natureza do processo decisório existente, reforçando-se a ideia de que não é suficiente apenas a dotação de recursos financeiros, por exemplo, se o processo decisório na instituição ocorre de maneira isolada, sem concatenar-se com a missão, finalidade e objetivos estabelecidos pela instituição de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetividade do PDI está vinculada às mudanças culturais para que a sua finalidade de apoiar processos decisórios de planejamento, controle, mensuração e avaliação do desempenho seja alcançada. Dessa forma, a criação de uma cultura institucional onde a mudança seja compreendida como um aspecto que auxilia na tomada de decisões e que beneficia tanto a organização, quanto os atores envolvidos nos planos é de extrema relevância. Destarte, a gestão do IF Baiano ter reconhecido tal importância ao propor alterações quanto aos objetivos, indicadores e metas previstas no PDI, como já citado, buscando atualizá-los e aproximá-los das novas demandas e para que refletisse o novo cenário que o instituto estava inserido.

O estudo traz contribuições significativas no campo de estudo do planejamento estratégico como área de conhecimento da administração e a originalidade desse trabalho está em avaliar a efetividade da gestão sustentável do Plano de Desenvolvimento Institucional no tocante ao alcance dos objetivos institucionais, mais especificamente quanto à Consolidação

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

da Identidade e Imagem Institucional, no ano de 2018, no IF Baiano. Conclui-se, portanto que o plano é uma ferramenta de gestão sustentável em relação ao realizado para o referido instituto na perspectiva de algumas iniciativas estratégicas, tais como: Comunicação da Estratégia Institucional; Implantação da Política de Comunicação e Informação e Implantação e funcionamento de Canais de Relacionamento, em razão das diversas ações implementadas nessa direção, entretanto precisam ser revisitadas para que sejam mais eficazes e eficientes no alcance do objetivo macro de Consolidação da Identidade e Imagem Institucional.

Entretanto, no que tange ao percentual de 3,5 de candidatos por vaga previsto e não atingido, pode-se afirmar que o PDI apresentou um *gap*, na medida em que não corroborou para a sustentabilidade institucional. Como citado anteriormente, diversas hipóteses podem ser levantadas nessa perspectiva, tais como: não foram estabelecidas metas factíveis e/ou, ainda, falta de um plano de ação adequadamente estruturado, por exemplo.

Ressalta-se que este estudo se limita a analisar apenas o PDI de um instituto público federal e a sua correlação com a efetividade na gestão, portanto, recomenda-se que outras pesquisas sejam realizadas, abrangendo um número maior de institutos, além de outras instituições educacionais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP, 2004, p.17.

BRASIL. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm. Acesso em: 18 ago. 2020.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006, p.69.

COSTA, G. **A Gestão de projetos aplicada ao ciclo de vida dos contratos de novos produtos**: Estudo de caso em uma empresa do setor de autopeças. Rio de Janeiro, Encontro da ANPAD, 34, *Anais...*, Rio de Janeiro, ANPAD, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007, p.44; p.52.

INSTITUTO FEDERAL BAIANO. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2015-2019. Disponível em: <<http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2018/09/pdi-2015-2019-versao-2018-1.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL BAIANO. Relatório de Gestão 2018. Disponível em:< <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/Relat%C3%B3rio-de-Gest%C3%A3o-2018.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2020.

LAPA, J. S.; NEIVA, C. C. **Avaliação em educação**: comentários sobre desempenho e qualidade. Ensaio, v. 4, n. 12, p. 213-236, jul./set. 1996.

LUZ, Érico Eleutério da. **Controladoria corporativa**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de gestão pública contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo; Cortez, 2007, p.122.

SILVA, Lino Martins da. **Contabilidade Governamental**. Um Enfoque Administrativo da Nova Contabilidade Pública. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.


Sistema de Indicadores para Elaboração e Acompanhamento do Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano. Disponível em: <<http://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/09/Indicadores-Aprovado-CONSUP-Resolu%C3%A7%C3%A3o-n.-43-de-25-de-setembro-de-2018.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

SOUZA, J. S. C. **Gestão universitária em instituições particulares**: Os documentos institucionais como indicadores do modelo de gestão. 208 f. 2007. Doutorado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br



VALARELLI, L. **Indicadores de resultados de projetos sociais**. In: Apoio à Gestão. Rio de Janeiro, 2000.

VALERIANO, Dalton L. **Gerência em Projetos**: Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia. São Paulo: Makron Books, 1998.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, carolineturismo@gmail.com;

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora permanente e Coordenadora da Área de Concentração I do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, lpimenta@uneb.br

TECNOLOGIA ASSISTIVA: UTILIZAÇÃO NA CLASSE COMUM E NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO¹

Elayne Crystyna Pereira Borges Gomes²
Silvana Maria Moura da Silva³

RESUMO

A Tecnologia Assistiva tem sido utilizada na área educacional para auxiliar os alunos com deficiência no processo de inclusão. O professor como agente transformador pode implantar práticas inovadoras, com apoio da mesma para facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Investigou-se como a Tecnologia Assistiva estava sendo utilizada pelos professores no atendimento educacional de alunos com baixa visão na classe comum e na sala de recursos multifuncionais em uma escola estadual ludovicense. Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de campo e descritiva, com ênfase na modalidade de estudo de caso. Utilizou-se a entrevista semiestruturada com seis professores da classe comum, de ambos os sexos, faixa etária de 25 a 45 anos, com tempo de serviço na rede estadual de 1 a 3 anos de serviço e com uma professora da sala de recursos multifuncionais de 30 anos, com pós-graduação em Educação Especial, tendo mais de 4 anos de experiência. Os participantes relataram ter pouco conhecimento do conceito de Tecnologia Assistiva e utilizavam a fonte ampliada como principal recurso de baixa tecnologia para facilitar o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. A utilização de forma plena da Tecnologia Assistiva nesse processo dos alunos com baixa visão facilitaria o acesso deles à informação e ao conhecimento. Concluiu-se serem necessários o planejamento das ações realizadas tanto na classe comum como na sala de recursos multifuncionais, investimento na formação de professores, aquisição de novos recursos de Tecnologia Assistiva, bem como a cooperação entre professores da classe comum e da sala de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Educação especial, Tecnologia assistiva, Deficiência visual.

INTRODUÇÃO

A visão é um dos sentidos, que fornece mais informações do meio ambiente e, por isso, a pessoa com deficiência visual tem limitada sua possibilidade de apreensão do mundo externo, interferindo no desenvolvimento, na aquisição dos esquemas cognitivos

¹Pesquisa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (Ufma).

²Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, elaynegomes@hotmail.com.

³Pós-Doutora pelo Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, silvana.moura@ufma.br.

e na adaptação ao meio. Sabe-se que 80 % dos estímulos do ambiente, que chegam ao cérebro, são captados pelo olho e que nossa cultura é baseada na visão, ou seja, é visuocêntrica (BRUNO, 1993; SOUZA, 2001). No contexto educacional, a visão é um fator determinante na qualidade de vida dos indivíduos e a redução da acuidade visual pode limitar as atividades escolares, podendo melhorar seu funcionamento visual, utilizando-se recursos de Tecnologia Assistiva (TA).

Para fins educacionais, a classificação da deficiência visual engloba a baixa visão e a cegueira. A criança cega é aquela com ausência total da visão até casos onde ocorre há perda da projeção de luz. A baixa visão compreende a condição de indicar projeção de luz, até o grau em que a acuidade visual reduzida interfere ou limita seu desempenho (BRUNO, 1997).

Ressalta-se a importância do atendimento educacional especializado (AEE), sendo o mesmo reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 12.796, de 2013, que alterou a Lei nº 9.394/96, contemplando o seguinte:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2013, não paginado).

Dessa forma, o AEE deve ser ministrado preferencialmente em escolas regulares, estabelecendo que sejam criados serviços de apoio especializado e assegurados currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às peculiaridades dos educandos. Para os alunos com necessidades educacionais especiais o AEE compreende o currículo, organizado institucionalmente com o objetivo de apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns (ALVES *et al.*, 2006).

Para Brasil (2009), o AEE é um serviço da educação especial desenvolvido na rede regular de ensino, cuja função principal é complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

Percebe-se que o AEE oferece atendimento ao público-alvo da educação, de forma não substitutiva à escola regular, ocorrendo em horário de contra turno ao ensino regular. De acordo com o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, considera-se público-alvo da educação especial “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, não paginado). A minuta da Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida ressalta que "Os serviços e recursos da Educação Especial democraticamente destinam-se aos estudantes em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, em contextos diversos de espaços urbanos e rurais", tendo como beneficiários estudantes com deficiência caracterizados, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), sendo deficiências intelectual, comportamental, comunicacional e interativa (Transtorno Espectro Autista); visual; auditiva; sensorial dupla/surdocegueira, física, múltipla e estudantes com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2018, não paginado)

Com objetivo de fortalecer o processo de inclusão educacional no ensino regular, orientar e apoiar os sistemas públicos de ensino, no processo de organização e ampliação da oferta do AEE, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, por meio da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, sendo espaços organizados para o AEE de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados para atendimento desses alunos (BRASIL, 2007b).

De acordo com Teófilo Filho e Miranda (2012, p. 249) “esse atendimento vem apresentando diferentes formas, através do tempo, chegando ao formato definido pelo Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)”, cuja denominação ocorreu por agregar, em sua organização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento de alunos com diferentes deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades.

O atendimento educacional para um aluno com baixa visão deve se aproximar o máximo possível do programa de aluno com visão normal, mas com as adaptações necessárias de materiais para que esse aluno tenha acesso ao currículo comum.

O material educacional deve ser adaptado e utilizado pelo aluno na SRM, onde o mesmo terá seu primeiro contato com os recursos de TA. Porém, esses recursos não podem ser usados exclusivamente na SRM, pois a função dessa sala é avaliar inicialmente o recurso de TA a ser utilizado, “observar suas possibilidades de utilização, adaptar às necessidades dos alunos e encaminhar esses recursos e materiais adaptados, para que sirvam ao aluno na sala de aula comum, junto com a família e nos demais espaços que frequenta” (TEÓFILO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 249).

O termo TA foi criado em 1988, sendo um importante elemento jurídico na legislação norte-americana *Public Law*100-407, a qual apresentava a TA como recursos e serviços. No texto da *American with Disabilities*, recurso é “todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência”. (BERSCH, 2013, p. 3). Os serviços voltam-se para o auxílio da pessoa com deficiência, no sentido de selecionar, comprar, ou usar os recursos definidos. (BERSCH, 2013).

De acordo com Ferroni e Gasparetto (2012, p. 302) “para melhorar o desempenho visual e escolar de alunos com baixa visão é recomendada a utilização dos recursos de TA”. Assim, é importante conceituar a TA, conforme a formulação proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007a, p. 3).

Nesse sentido, a TA é utilizada para possibilitar ou ampliar habilidades funcionais na execução de atividades realizadas por pessoas com deficiência, auxiliando no processo educativo delas, como também possibilitando uma vida autônoma e independente. Para Ferroni e Gasparetto (2012, p. 303) qualquer recurso que “potencialize o funcionamento visual do indivíduo com baixa visão em suas atividades diárias é caracterizado como recurso de Tecnologia Assistiva e pode ser classificado em recursos óptico, não óptico, eletrônico e de informática”.

No Brasil, o CAT propõe que as expressões “Tecnologia Assistiva”, “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio”, devem ser entendidas como sinônimos, pois em nossa legislação oficial, ainda, consta o termo “ajudas técnicas” (BERSCH, 2013).

Outro aspecto importante na definição do termo é que no documento criado pelo CAT está indicado que a TA seja utilizada sempre no singular, por referir-se a uma área de conhecimento e não a uma coleção específica de produtos (BRASIL, 2007a).

Então, a TA é utilizada para possibilitar ou ampliar habilidades funcionais na execução de atividades realizadas por pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, auxiliando no processo educativo como, também, favorecer uma vida autônoma e independente.

O Decreto nº 5.296/04 dá prioridade de atendimento e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, utilizando no seu artigo 61 a seguinte definição sobre Ajudas Técnicas. Para fim deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

Ressalta-se a ausência, nesses conceitos formulados pela legislação brasileira, da ideia de Serviços de Ajudas Técnicas, de metodologias e práticas, que vão além das ferramentas e dispositivos, o que é uma limitação em relação a outras concepções mais amplas e que melhor favorecem uma abordagem interdisciplinar de estudo, pesquisa e desenvolvimento, nesta área do conhecimento (TEÓFILO FILHO, 2009).

Segundo Brasil (2007a), a abrangência do conceito garante que a TA não se restrinja somente aos recursos em sala de aula, mas estenda-se a todos os ambientes da escola, propiciando o acesso e a participação efetiva de todos os alunos durante todo o tempo (BERSCH, 2013). A TA é um termo, ainda, recente, compreendendo uma concepção bastante ampla pelo seu caráter interdisciplinar, passando por várias áreas de conhecimento, sendo que seus objetivos apontam, normalmente, para recursos que geram autonomia e independência ao usuário:

No sentido amplo, o objeto da tecnologia assistiva é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) às pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras). (LAUAND, 2005, p. 30).

Os alunos com baixa visão, geralmente, apresentam diversas dificuldades na realização de suas atividades escolares pela limitação visual, sendo que as mais comuns

estão relacionadas com o uso do quadro, computadores e as atividades como a leitura e a escrita. Tais dificuldades podem ser minimizadas com o uso de recursos de TA (CARVALHO *et al.*, 2008). De acordo com Ferroni e Gasparetto (2012, p. 302) “para melhorar o desempenho visual e escolar de alunos com baixa visão é recomendada a utilização dos recursos de Tecnologia Assistiva”.

Para Teófilo Filho (2012), a Tecnologia Assistiva (TA) aparece para a pessoa com deficiência, em muitos casos, como um elemento incentivador e estimulador na construção de novos caminhos e possibilidades para o aprendizado e desenvolvimento.

Com a TA os alunos com deficiência têm a oportunidade de realizar as atividades em sala de aula. Há maior independência, ampliação da comunicação, favorecimento do aprendizado, integrações familiar e social. Na educação especial, “essas tecnologias trouxeram diversas aplicações para os alunos com necessidades educacionais especiais. Não há dúvidas sobre os benefícios que esses avanços proporcionam à educação” (TEÓFILO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 247).

É fundamental o emprego da TA em benefício do aluno com deficiência, como meio de “amenizar ou compensar suas limitações com utilização de recurso específico, podendo este ser obtido, através da Tecnologia Assistiva, que irá auxiliar as pessoas com deficiência na realização de suas atividades escolares” (SANTANA; SANTOS; PEREIRA, 2012, p. 348).

Toda escola com utilização da TA possui SRM e Projeto Pedagógico, que devem acompanhar e articular o trabalho do professor dessa sala com aqueles da sala comum. É na SRM que o aluno conhece e aprende a usar os recursos de TA. Porém, o recurso de TA só encontra sentido quando utilizado pelo aluno no contexto escolar comum, priorizando sua escolarização (TEÓFILO FILHO; MIRANDA, 2012).

Muitos professores, ainda, não utilizam a TA pela falta de conhecimento de recursos tecnológicos, pelo medo de experimentarem o novo e mudarem a realidade. Essa mudança exige dos mesmos uma reflexão sobre os benefícios proporcionados por esses recursos para os alunos com baixa visão. Além de conhecer novas tecnologias, o professor deve identificar as necessidades de cada aluno e seus limites para uso, adaptações e adequações em relação à utilização de TA, visando auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Para Ferroni e Gasparetto (2012), os profissionais, que atuam na educação de alunos com baixa visão, necessitam conhecer bem esse público, pois quanto maior o conhecimento, melhor será a elaboração de um programa de habilitação

e/ou reabilitação visual, propiciando desenvolvimento, transmissão de conhecimentos, de acordo com as necessidades individuais deles.

Nesse contexto, Teófilo Filho e Miranda (2011) afirmaram que as possibilidades tecnológicas existentes disponibilizam várias alternativas e concepções pedagógicas, que vão além de simples ferramentas ou suportes para a realização de determinadas tarefas, configurando novos ambientes de construção e produção de conhecimentos.

Observou-se que a trajetória para a construção e formulação do conceito de TA é, ainda, um processo em pleno desenvolvimento. Teófilo Filho (2013) afirmou que se tem gerado algumas distorções quanto à delimitação dos recursos, que podem ser considerados TA, devido à amplitude conceitual proposta e ao crescente interesse pelo tema. Há uma tendência equivocada em considerar como TA qualquer recurso relacionado às pessoas com deficiência, mesmo que este possa ser usado por pessoas sem deficiência, com as mesmas finalidades.

As tecnologias educacional, de informação e comunicação podem ser confundidas com a TA. Para Bersch (2013, p. 12) um aluno com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas, “utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações etc.”. Logo, quando um aluno com deficiência passa a utilizar o computador, pelo simples fato de se tratar de um aluno com deficiência, é interpretado erroneamente que este utiliza um recurso de TA. De acordo com o autor, pode-se considerar TA no contexto educacional, quando:

[...] é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2013, p. 12).

De certa forma, é perfeitamente compreensível essa dificuldade em diferenciar esses conceitos, pois além da abrangência conceitual do tema, alguns indivíduos não compreendem que um mesmo recurso pode ser utilizado com finalidades diferentes para alunos com e sem deficiência, como os gravadores e softwares de síntese de voz, que podem ser muito úteis para alunos com dificuldade na leitura e não apenas para alunos com deficiência visual. Sobre a definição do que é e do que não é TA, ressalta-se que:

Percebe-se, portanto, que, o que define e caracteriza um recurso como sendo ou não um recurso de TA, não são apenas as características particulares do recurso ('o que'). Nem, tampouco, apenas as características do usuário ('para quem'). Porém, também, a finalidade para a qual se está utilizando o referido recurso ('para que'). No caso do estudante cego, a finalidade, o 'para que', refere-se ao uso da tecnologia como recurso de acessibilidade ao texto impresso, inacessível, devido ao problema relativo à função visual. Penso, portanto, ser importante ter presentes todas essas três perguntas, na identificação e classificação de um recurso como sendo ou não um recurso de TA: O que? Para quem? E, também, Para que? (TEÓFILO FILHO, 2013, p. 16).

A falta de entendimento sobre o conceito de TA pode gerar diversas distorções, prejudicar a implantação e o processo de utilização dos recursos, afetando tanto as pessoas com deficiência, como seus familiares e professores. A TA compreende recursos de acessibilidade, que se destinam especificamente a pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2007a). No âmbito escolar, esses alunos necessitam de uma tecnologia específica para eles, como a TA, para que possam desenvolver suas funções cognitivas, aprenderem, enquanto os demais estudantes necessitam somente da tecnologia educacional (TEÓFILO FILHO, 2013).

Na escola, a TA favorece e amplia as possibilidades de desenvolvimento do aluno com deficiência, promovendo sua funcionalidade, auxiliando-o na execução de atividades escolares e aprimorando os conhecimentos significativos (TEÓFILO FILHO, 2009). Para Bersch (2006, p. 92), a aplicação da TA na educação “vai além de simplesmente auxiliar o aluno a ‘fazer’ tarefas pretendidas. Nela, encontramos meios de o aluno ‘ser’ e atuar de forma construtiva no seu processo de desenvolvimento”.

Acredita-se que a TA no âmbito escolar contribui na ampliação das habilidades funcionais das pessoas com deficiência, auxiliando no processo educativo, como também possibilita uma vida autônoma e independente. As inovações pertinentes a essas tecnologias causam impacto na escola, instigando mudanças em sua organização, convidando-a a investir em novas dinâmicas para atender e contribuir com a diversidade de seus educandos (KENSKI, 2003; MANZINI, 2005).

Segundo Teófilo Filho e Miranda (2012, p. 77) “os recursos de TA são classificados em produtos denominados de baixa tecnologia (*low-tech*) e os produtos de alta tecnologia (*high-tech*)”. Segundo os autores, os produtos de alta tecnologia são sistemas computadorizados e mais complexos, enquanto que os produtos de baixa tecnologia são simples, de baixo custo e exige menos treinamento para seu uso.

Dessa forma, a TA significa uma importante ferramenta de adaptação para os alunos com baixa visão, possibilitando e facilitando as interações com o outro e com o ambiente. Teófilo Filho (2012) alertou que na perspectiva da educação inclusiva, esta tecnologia é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais. São exemplos de recursos de TA utilizados para alunos com baixa visão: recursos de acessibilidade ao computador, os cadernos com margens e linhas fortemente marcadas e espaçadas, lápis com grafite de tonalidade forte, caneta hidrocor preta, impressões ampliadas e materiais com cores fortes e contrastantes, entre outros.

São considerados produtos de TA, portanto, desde artefatos simples como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados para proporcionar uma maior independência, qualidade de vida, autonomia e inclusão social da pessoa com deficiência (TEÓFILO FILHO; DAMASCENO, 2006).

Para Bersch (2013), os mouses diferenciados, teclados virtuais com varreduras e acionadores, softwares de comunicação alternativa, leitores de texto, textos ampliados, textos em Braille, textos com símbolos, mobiliário acessível e recursos de mobilidade pessoal compreendem exemplos de TA no contexto educacional.

Segundo Silveira (2010) crianças com baixa visão têm dificuldades de leitura e aprendizado e para potencializar sua aprendizagem necessitam de adaptações no ambiente escolar. Fazer uso de recursos ópticos e não ópticos é de suma importância para o estímulo visual. Os aparelhos eletrônicos, também, proporcionam ao aluno com baixa visão melhor aproveitamento do resíduo visual.

Lima, Nassif e Felipe (2008) relataram que a tecnologia facilita as atividades dos educadores e educandos, porque possibilitam a comunicação, a pesquisa e o acesso ao conhecimento. Na sala de aula, os recursos ópticos, não ópticos, eletrônicos e de informática devem ser disponibilizados, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Os recursos ópticos e não ópticos são conseguidos por meio da ampliação de livros didáticos, das pautas dos cadernos, agenda escolar, da iluminação adequada, de acessórios como o suporte para leitura e escrita, do aumento do contraste por meio de lápis com grafite mais forte, canetas hidrográficas, uso de cores bem contrastantes como a tinta preta em papel branco, giz branco ou amarelo para aumentar o contraste com o fundo da lousa (GASPARETTO, 2010).

Os recursos eletrônicos são constituídos por câmera, sistema óptico, monitor, circuito fechado de televisão, lupa eletrônica, sistema de leitura portátil, livros digitais, no formato CD, que oferecem ao usuário amplas possibilidades e facilidades na exploração de textos, tanto em áudio como em letras ampliadas, entre outros. (LIMA, NASSIF, FELIPPE, 2008)

Para Cerqueira e Ferreira (2000) o acesso aos recursos de informática pelos alunos com baixa visão ocorre por meio de uso de computadores, sistemas ampliados, circuito fechado de televisão (CCTV), softwares, thermoform, Braille falado, microcomputador, sintetizadores de voz, terminal Braille (Display Braille), scanner de mesa, entre outros. Diante de vários recursos, é necessário que os professores dos alunos com baixa visão no sistema regular de ensino, conheçam suas possibilidades para a utilização individual adequada dos recursos de TA e todas as necessidades de adaptação de materiais ou alterações ambientais para o melhor desempenho visual no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Teófilo Filho e Damasceno (2006), Teófilo Filho (2012) a orientação, a qualificação e o treinamento para a utilização de recursos de TA devem ser realizados, visando aos usos funcional e eficaz dos mesmos nas diversas atividades, situações e condições ambientais. Ressalta-se que os recursos de TA não podem ser utilizados exclusivamente na SRM.

A função da sala de recursos é avaliar inicialmente o recurso de Tecnologia Assistiva que será utilizado, observar suas possibilidades de utilização, adaptar às necessidades dos alunos e encaminhar esses recursos e materiais adaptados, para que sirvam ao aluno na sala de aula comum, junto com a família e nos demais espaços que frequenta. (TEÓFILO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 249).

Planejar uma aula com recursos exige preparos do ambiente, dos materiais a serem utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusearem estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor. Os recursos e adaptações simples ou desenvolvidas pelos próprios professores facilitam o processo de ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão, propiciando maior interação entre professor e aluno. (TEÓFILO FILHO, 2012).

Os professores da classe comum e das SRM precisam saber que a TA é uma área de conhecimento aplicado e não apenas uma mera diversidade de recursos e serviços, podendo ajudá-los na utilização e na avaliação de recursos, de acordo com especificidade de cada aluno. Para a inclusão de alunos com baixa visão no ensino regular é necessário que todos os profissionais da área da educação se atualizem com o

objetivo de favorecer a participação desses alunos e melhorar as oportunidades para sua inclusão social (GOMES, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão só terá sucesso se houver união de fatores, dentre eles, a implementação de recursos e alternativas para auxiliar nas dificuldades existentes em sala de aula e fora dela e a cooperação entre os professores da SRM e os professores da classe comum. Desta forma, é necessário um trabalho em conjunto entre família, professores e profissionais de diferentes áreas de atuação, a fim de garantir que as limitações possam aos poucos ser transpostas com o auxílio de TA como facilitadora da inclusão, tentando eliminar ou diminuir as dificuldades das pessoas com deficiência.

Diante do exposto, é de fundamental importância a utilização da TA como suporte para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão, pois através da aplicação adequada desses recursos, da colaboração de professores da classe comum e da sala de recursos multifuncionais, é que esses alunos terão acesso ao conhecimento e melhor desempenho visual no referido processo.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como a Tecnologia Assistiva estava sendo utilizada pelos professores no atendimento educacional de alunos com baixa visão na classe comum e na sala de recursos multifuncionais em uma escola estadual ludovicense.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi aprovada, através do Parecer Consubstanciado n°. 1.073.538. Tratou-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, de campo e descritiva, com ênfase na modalidade do estudo de caso. A abordagem quanti-qualitativa adequou-se melhor, por se tratar de uma pesquisa social de caráter descritivo, que “permite a obtenção de conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2010, p. 26).

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de São Luís, selecionada por possuir alunos com baixa visão matriculados no ensino médio, apresentar atendimento especializado na sala de recursos multifuncionais e utilização de TA como recurso no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão.

Participaram desta pesquisa seis professores da classe comum, representados pela sigla PCC (PCC1, PCC2, PCC3, PCC4, PCC5 e PCC6) e uma professora da sala de recursos multifuncionais representada por PSRM. Em relação à caracterização dos

professores da classe comum, observou-se que metade deles era do sexo feminino e metade do sexo masculino, faixa etária de 25 a 45 anos. Quanto à formação, 34% (PCC3 e PCC6) possuíam Pós-Graduação em Gestão Ambiental, Ensino de Genética e Psicopedagogia e 66% (PCC1, PCC2, PCC4 e PCC5) apresentavam graduação em Física, Geografia, Química e Sociologia. Em relação ao tempo de serviço na rede estadual PCC2, PCC3, PCC4 e PCC5 possuíam mais de 5 anos e os professores PCC1 e PCC6 tinham de 1 a 3 anos de serviço. A PSRM era do sexo feminino, apresentava 30 anos, com pós-graduação em Educação Especial e mais 4 anos de experiência nessa rede estadual.

Foi utilizada a entrevista semiestruturada com os participantes, sendo registrada por meio de um gravador de áudio. Após tal aplicação, fez-se a transcrição literal dos dados coletados para melhor análise dos resultados. Optou-se por utilizar as etapas da técnica segundo Bardin (2011), o qual as organizou em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao entendimento sobre Tecnologia Assistiva, 80% PCC1, PCC2, PCC4 e PCC5 conceituaram TA como um meio, que facilitava e concedia assistência ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão e 20% dos entrevistados mencionaram ser a disponibilidade de recursos. Nesta pesquisa, considerou-se a definição de TA proposta pelo CAT como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e tem como alguns dos seus objetivos gerar, autonomia, independência e qualidade de vida para seus usuários não se tratando apenas da aquisição e utilização de recursos ou equipamentos tecnológicos. (BRASIL, 2007a).

Os alunos com baixa visão necessitam de recursos para facilitação do seu aprendizado, mas os recursos que beneficiam um indivíduo, podem não beneficiar outro (TEÓFILO FILHO, 2013). Cada aluno necessita de recursos de uma tecnologia específica a ser utilizada, de acordo com seu nível de acuidade visual.

A PSRM entendia a TA como trabalhos manuais ou tecnológicos, que auxiliavam no aprendizado do aluno com baixa visão, Ressalta-se que a mesma limitou o conceito de TA como apenas um trabalho manual e tecnológico, que facilitava o processo de aprendizado do aluno com baixa visão. Em comparação com as respostas

dos professores entrevistados da classe comum, a PSRM, também, não possuía um entendimento sobre o conceito dessa área de conhecimento.

Segundo Teófilo Filho (2013) a trajetória para a construção e formulação do conceito de TA, é ainda, um processo em pleno desenvolvimento. Talvez por ser o termo recente, ainda, há certa dificuldade por parte dos participantes desta pesquisa em conceituarem a TA, concordando-se com Bersch (2013). O conceito de TA deve ser entendido pelos professores e toda a equipe da escola, para que ocorra uma utilização efetiva da TA no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão na sala de aula, sem gerar futuras distorções, que possam prejudicar a utilização da mesma.

Em relação à utilização de recursos de TA pelos professores da classe comum no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão, todos (100%) utilizavam a fonte ampliada como recurso da TA no atendimento educacional desses alunos em sala de aula. Para a utilização de algum tipo de recurso, é essencial um diagnóstico, que permita a escolha correta do recurso para ser utilizado adequadamente por cada aluno com baixa visão, ou seja, do recurso óptico e não óptico.

De acordo com Sá, Campos e Silva (2007) as fontes ampliadas são classificadas como recursos não ópticos. Os tipos ampliados compreendem aumentos de fontes, de sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas, entre outros. Apesar de ser um recurso não óptico, que ameniza as dificuldades visuais do aluno com baixa visão, a fonte ampliada era utilizada na escola como única opção de recurso para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão, confirmando a escassez de recursos de TA, utilizados pelos PCCS e PSRM.

Além dos recursos não ópticos, os professores, também, poderão utilizar no processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão, recursos ópticos, aparelhos eletrônicos e de informática. O acesso aos recursos de informática pelos alunos com baixa visão ocorre por meio de uso de computadores, sistemas ampliados, entre outros (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

O uso de recursos de TA em sala de aula deve ser realizado de forma orientada e com treinamento, visando aos usos funcional e eficaz desses recursos nas diversas atividades e condições ambientais (TEÓFILO FILHO; DAMASCENO, 2006). Mesmo sem recursos disponíveis, além da fonte ampliada na escola, os PCCS junto com a PSRM poderiam produzir ou adaptar recursos ou materiais para auxiliá-los no processo de aprendizagem.

Concorda-se com Gasparetto (2010) que para o professor atender às necessidades de cada aluno, os recursos ópticos, eletrônicos e de informática devem ser disponibilizados na sala de aula, sendo que isso não foi verificado na pesquisa realizada.

Além de apontarem fonte ampliada, na categoria outros recursos, 40% (PCC3 e PCC6), falaram que utilizavam músicas, filmes, data show, pequenos experimentos ou objetos palpáveis dentro da sala. No exemplo de Bersch (2013) um aluno com deficiência física nos membros inferiores, que faz uso de cadeira de roda, utilizará um computador com o mesmo objetivo que seus colegas. Os outros recursos citados pelos professores são de tecnologia educacional e se destinam ao processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, percebeu-se que há um equívoco dos PPCS sobre a classificação dos recursos utilizados como sendo de TA.

Comprovou-se que tecnologias educacional, de informação e comunicação, também, são muitas vezes confundidas com a TA, sendo necessário definir a finalidade para a qual se está utilizando o referido recurso (para que) e não apenas definir e caracterizar um recurso como sendo ou não um recurso de TA, ou mesmo considerar somente as características particulares do recurso ('o que') ou, ainda identificar as características do usuário ('para quem') (TEÓFILO FILHO, 2013).

O professor PSRM ressaltou que a utilização da TA ocorria, através de jogos educativos e o planejamento das atividades para o aluno com baixa visão. O professor do AEE tem papel importante na mediação do processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão, pois é ele quem vai elaborar, identificar, organizar serviços, reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de TA necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem presentes no cotidiano escolar. Identificando o recurso de TA apropriado, o professor trabalhará junto com seu aluno, capacitando-o para a utilização dessa tecnologia (BERSCH, 2013).

Em relação à utilização de recursos de TA pela professora da sala de recursos multifuncionais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão, percebeu-se que a mesma utilizava somente recursos não-ópticos, ou seja, de baixa tecnologia assistiva. Segundo Teófilo Filho (2012) os produtos de baixa Tecnologia são simples, de baixo custo e exige menos treinamento para seu uso. Talvez, por esse motivo sejam utilizados na escola A.

Entretanto, conforme Brasil (2007c) há outros recursos como os ópticos (óculos bifocais, lentes esferoprismáticas, lentes monofocais esféricas, sistemas telemicroscópicos); aparelhos eletrônicos (câmera, sistema óptico, monitor, circuito

fechado de televisão, lupa eletrônica, sistema de leitura portátil) e, ainda, os recursos de informática como os computadores, sistemas ampliados (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008), sendo que todos esses não eram utilizados tanto pelos PCCS quanto pela PSRM, talvez por serem de alta tecnologia, mais complexos, de custo mais elevado e com necessidade de maior treinamento para serem utilizados na escola A.

No tocante às adaptações realizadas pelos professores para utilização da TA no processo de ensino aprendizagem dos alunos com baixa visão na classe comum, todos (100%) não realizavam nenhuma adaptação, revelando um fator preocupante no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão, pois segundo Silveira (2010) as crianças com baixa visão têm dificuldades de leitura e aprendizado e para potencializar sua aprendizagem necessitam de adaptações no ambiente escolar. Deve-se refletir sobre o planejamento de adaptações, que favoreçam condições de participação, facilitem o aprendizado e melhorem os desempenhos escolares desses alunos, incluindo a utilização de recursos ópticos e não ópticos, bem como aparelhos eletrônicos, para melhorar o aproveitamento do resíduo visual deles.

Em relação às adaptações realizadas na utilização da TA no processo de ensino aprendizagem dos alunos com baixa visão na sala de recursos multifuncionais, PSRM relatou a utilização de alguns recursos como xerox ampliada, representando adaptações simples, de baixa tecnologia, adquiridos através de seus recursos financeiros próprios para o desenvolvimento de atividades na SRM com o aluno de baixa visão. Teófilo Filho (2012) afirmou que recursos e adaptações simples desenvolvidos pelos próprios professores facilitam o processo de ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão, propiciando uma maior interação entre professor e aluno. Antes de fazer as adaptações para a utilização da TA, é de suma importância, verificar de que forma o recurso vem sendo utilizado para que possam ser feitas as adaptações necessárias, a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem do aluno com baixa visão. Entretanto, tais adaptações parecem ser realizadas de forma simples, na base do improvisado com o que estava disponível para não deixar o aluno sem o atendimento.

Apesar de PSRM ter a preocupação de não deixar o seu aluno com baixa visão sem atendimento especializado, chegando a improvisar recursos de baixa TA ou mesmo utilizar seus próprios recursos para sua aquisição, tal professora parece não desempenhar adequadamente o seu papel no ambiente escolar, uma vez que não cumpre com suas atribuições, conforme ressalva Bersch (2013), ao dizer que são atribuições do professor do AEE reconhecer as necessidades de recursos pedagógicos e de recursos de

TA necessários à participação de seu aluno nos desafios de aprendizagem na escola e no seu cotidiano. Além da prescrição do recurso, a PSRM deveria capacitar o aluno no uso dessa tecnologia, sendo uma ferramenta para escola, visando à superação das barreiras e à participação do aluno em suas atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores da classe comum e da sala de recursos multifuncionais possuíam pouco entendimento do conceito de TA, talvez por ser um processo muito recente e pela falta de conhecimentos. A maioria deles utilizava a TA, através de fontes e materiais ampliados como principais recursos para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão, correspondendo aos recursos de baixa tecnologia assistiva. Por serem recursos não ópticos, simples e de baixo custo, talvez, por esse motivo as fontes ampliadas foram os únicos empregados.

Percebeu-se que a falta de conhecimento sobre a TA, pode levar ao uso incorreto da mesma, afetando de forma negativa o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho escolar do aluno com baixa visão. Considera-se que o conhecimento dos professores da classe comum e a da sala de recursos multifuncional sobre a utilização do recurso de TA pode trazer informações importantes e complementares em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão no contexto escolar.

Existia uma grande dificuldade na aquisição aos recursos de TA e de outros recursos de apoio, na classe comum e, na maioria das vezes, a utilização destes, dependia de iniciativas financeiras dos próprios professores para a aquisição de recursos de baixa tecnologia assistiva, que pudessem auxiliar no trabalho realizado em sala de aula e na sala de recursos multifuncionais.

Para a escola assegurar o AEE é necessário que todo o arsenal de recursos de TA e materiais de apoio seja disponibilizado pela SRM para que o aluno com baixa visão obtenha autonomia, independência e acesso às atividades escolares e cotidianas. Assim, a utilização de forma plena da TA no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com baixa visão facilitaria o acesso deles à informação e ao conhecimento na escola estadual estudada.

Concluiu-se serem necessários o planejamento das ações realizadas tanto na classe comum como na sala de recursos multifuncionais, investimento na formação de professores,

aquisição de novos recursos de Tecnologia Assistiva, bem como a cooperação entre professores da classe comum e da sala de recursos multifuncionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado.** Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: [S. l.], 2013.
Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf>.
Acesso em: 30 fev. 2014.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos.** Brasília, DF, 2006. p. 89-94.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual.** Brasília, DF, 2007c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 2 out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5-10. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 4 jul. 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 4 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 2 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida: minuta. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Cria o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 2 out. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata**: VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CATCORDE / SEDH / PR, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007a. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Deficiência visual**: reflexão sobre a prática pedagógica. São Paulo: Laramara, 1997.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual**: da intervenção precoce à integração escolar. 2. ed. Campo Grande: Plus, 1993.

CARVALHO, Keila Mirian Monteiro *et al.* Reabilitação: visão subnormal e cegueira. *In*: COSTA, Marilisa Nano; KARA-JOSÉ, Newton. **Oftalmologia para o clínico**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2008. p. 221-234.

CERQUEIRA, João Batista.; FERREIRA, Elise de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-6, abr. 2000. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2000/edicao-15-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

FERRONI, Maria Costa Câmara; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 301-318, abr./jun. 2012.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues. Orientações ao professor e à comunidade escolar referentes ao aluno com baixa visão. *In*: SAMPAIO, Marcos Wilson et al. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e à inclusão**. Rio de Janeiro: Cultura Médica/Guanabara Koogan, 2010. cap. 26, p. 347-360.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Elayne Crystyna Pereira Borges. **Tecnologia assistiva para alunos com baixa visão nas escolas estaduais de São Luís: utilização na classe comum e na sala de recurso multifuncional**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003. (Práticas Pedagógicas).

LAUAND, Giseli Barbieri do Amaral. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas**. 2005. 346 f. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LIMA, Eliana Cunha; NASSIF, Maria Christina Martins; FELIPPE, Maria Cristina Godoy Cruz. **Convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. p. 82-86.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 2 out. 2014.

SANTANA, Crislayne Lima; SANTOS, Alex Reis; PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares. Inclusão escolar: a utilização da tecnologia assistiva na educação regular. *In*: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2012. **Anais [...]**. Aracaju: GECES, 2012.

SILVEIRA, Cintia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SOUZA, Joana Belarmino de. O universo tátil. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 1., 2001, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001. p. 71-76.

TEÓFILO FILHO, Alves Galvão. A construção do conceito de tecnologia assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.html. Acesso em: 27 abr. 2014.

TEÓFILO FILHO, Alves Galvão. Tecnologia assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (orgs.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_educacao.pdf. Acesso em: 3 abr. 2014.

TEÓFILO FILHO, Alves Galvão. Tecnologia para inclusão social. **A rede Educa**, São Paulo, n. 53, nov. 2009. Disponível em: <http://www.aredo.inf.br/inclusao/edicoes-antteriores/152-edicao-no53-novembro-/2445-tecnologia-assistiva>. Acesso em: 15 maio 2014.

TEÓFILO FILHO, Alves Galvão; DAMASCENO, Luciana Lopes. Tecnologias assistivas para a autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. **Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, p. 25-32, jul. 2006.

TEÓFILO FILHO, Alves Galvão; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: TEÓFILO FILHO, Alves Galvão; MIRANDA, Theresinha Guimarães (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012. p. 247-266. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/salas_de_recursos.pdf. Acesso em: 4 abr. 2014.

TEÓFILO FILHO, Alves Galvão; MIRANDA, Theresinha. Guimarães. Tecnologia assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais** [...]. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/Artigo_34_ANPEd.pdf. Acesso em: 23 abr. 2014.

UM ESTUDO SOBRE O USO DE INFOGRÁFICOS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE MUTAÇÃO GENÉTICA

Alzira Carla de Oliveira Dias ¹
Angela Rodrigues da Silva ²

RESUMO

Esta pesquisa, analisou os resultados de uma sequência de ensino aplicada no Ensino Médio, sobre o uso de infográficos como recurso metodológico para o ensino de Genética. A apropriação da pesquisa em sala de aula foi além das abordagens tradicionais e, quando vinculadas a temática estimulou os estudantes a desenvolverem pesquisas bibliográficas em fontes impressas e digitais que tinham como finalidade compreender os conceitos e características tanto dos infográficos quanto de conceitos genéticos. Para tanto, foram eleitos como objetivos de estudo verificar em que medida o uso de infográficos pode contribuir para a aprendizagem significativa dos conceitos de genética; utilizar os conceitos da infografia, suas funções e tipologias na construção de infográficos associados aos conceitos de mutação genética; estabelecer relações entre os princípios básicos da aprendizagem significativa com a produção de infográficos; analisar em que medida o uso de infográficos contribuiu no despertar do interesse dos alunos. A pesquisa, de natureza qualitativa, tem sua base na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1980) e Moreira (2006), e para o trabalho de sala de aula utilizou-se a classificação de infográficos segundo Valero Sancho (2001) Os resultados da pesquisa revelaram que o uso de infográficos como recurso didático permitiu aos estudantes identificarem e assimilarem o conteúdo abordado, aprendendo de maneira colaborativa, desenvolvendo um olhar crítico e favorecendo a aprendizagem por possibilitar o uso de imagens e textos, conseguimos explorar e valorizar as potencialidades dos estudantes, fator esse de motivação e participação nas atividades.

Palavras-chave: Infográficos. Genética. Aprendizagem significativa

INTRODUÇÃO

O infográfico é uma representação de informações através de textos e imagens, de maneira que o uso de dados contidos nele sejam facilmente entendidos pelo leitor. Essa técnica é amplamente utilizada, pois eles conseguem associar elementos visuais junto com textos, facilitando o processo de apreensão de informação, melhorando a aprendizagem, e conseqüentemente, apresentar conteúdos simples ou complexos de forma clara, dinâmica e objetiva.

O uso desse recurso metodológico é facilmente adaptável a educação, tendo em vista que eles fazem parte do nosso cotidiano trazendo informações e ideias de forma mais atrativa e

¹Mestre pelo Curso Ensino de Biologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/UFMG, accarla_oliver@hotmail.com

² Mestre pelo Curso de Educação da Universidade de Pernambuco – UPE/CMN, rodriguesa58@gmail.com

dinâmica. Quando esses abordam conceitos e mecanismos de forma não linear já que o estudante pode escolher por onde começar e terminar a leitura das informações, dando a eles o poder de escolha, o processo de ensino e aprendizagem acontece de maneira mais fluida.

A infografia é um artifício gráfico que associa imagem ao texto, de maneira a facilitar a compreensão de algo complexo por uma comunidade específica. São comumente usados para fins didáticos, servindo para esclarecer como algo funciona, tendo presença constante em livros didáticos e cartilhas (Marcondes, 2009).

Para Calegari e Perfeito (2013) o infográfico é formado pela junção dos discursos no âmbito da comunicação científica e da comunicação jornalística. “Enquanto o primeiro faz uso da objetividade, da suposta neutralidade e da impessoalidade da linguagem; o segundo tende para a subjetividade, coloquialidade, informalidade, clareza e concisão” (p. 293).

Nesse sentido, vale a pena ainda destacar que o infográfico não deve ser visto unicamente como um conjunto de tabelas, cores e desenhos cujo objetivo consiste em embelezar as informações que são apresentadas Módolo e Gouveia Júnior (2007). Segundo esses autores, os infográficos possuem o objetivo de facilitar a compreensão da informação, fornecendo de maneira clara e objetiva noções dos sujeitos, tempo e espaço presentes nessas informações.

Corroborando com essas ideias, Caixeta (2005) apresenta um conceito para o termo infográfico, no qual estabelece que este “é uma forma de representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas, que devem ser, sobretudo, atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço (CAIXETA, 2005, p. 1)”.

Dessa forma, os infográficos possibilitam a contextualização de informações para o leitor, unindo a linguagem verbal à linguagem visual favorecendo sua compreensão do conteúdo que está sendo apresentado. Em relação a sua presença no ambiente escolar, eles representam uma opção de alcance à leitura e a escrita, pois são aparecem de forma frequente tanto em livros didáticos quanto em revistas científicas ou de conteúdos diversos.

Assim, de acordo com o objetivo de cada aula, o material utilizado poderá ser potencialmente significativo, tendo em vista que ele possui características importantes uma vez que a proposta da infografia, ao aliar informação escrita e imagem, está inteiramente atrelada ao conceito mais extenso do conteúdo abordado. Dessa forma, é possível reconhecer que a sua aplicabilidade nas aulas possibilita a inserção de conceitos, contribuindo potencialmente para a estruturação da aprendizagem significativa ausubeliana, uma vez que facilita o processo de relação que existe entre as novas informações e as informações já existentes na estrutura cognitiva dos estudantes.

No que se refere a aprendizagem significativa, esta acontece na medida em que uma nova ideia se relaciona a outra pré-existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, uma nova informação é aprendida significativamente na medida em que se associa com outras ideias, conceitos ou proposições pertinentes, presentes na mente do indivíduo, servindo como âncora para o novo conhecimento que está sendo apresentado.

A teoria da aprendizagem significativa foi desenvolvida originalmente pelo por David Paul Ausubel, cujas concepções tiveram início nos anos 60 com a obra “Psicologia Educacional”, a qual recebeu a colaboração de Joseph Donald Novak e Helen Hanesian em 1980 em relação a aspectos cognitivos, afetivos e sociais na aprendizagem.

Segundo esses autores:

[...] é essencial levar - se em consideração as complexidades provenientes da situação de classe de aula, estes por sua vez, incluem a presença de muitos alunos de motivação, prontidão e aptidões desiguais; as dificuldades de comunicação entre professor e aluno; as características particulares de cada disciplina que está sendo ensinada; e as características das idades dos alunos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 5).

Nesse sentido, torna-se primordial o papel que o conhecimento prévio possui para a ocorrência da aprendizagem significativa, uma vez que possibilita ao aprendiz associar a nova informação aos conhecimentos presentes em sua estrutura cognitiva, representando um ponto de ancoragem para a nova informação. A esses conhecimentos relevantes à nova aprendizagem, Ausubel denominou de conceito subsunçor ou ideia âncora. Os subsunçor constitui-se em uma estrutura particular, podendo ser representada por um conceito, uma imagem, uma proposição, entre outras (AUSUBEL, NOVAK E HANESIAN, 1980).

No entanto, verificar a ocorrência da aprendizagem significativa não consiste em uma tarefa simples. Para isso, Moreira e Masini (2016) sugerem a utilização de novas situações que possam demandar uma maior transformação do conhecimento já existente como a utilização de mapas conceituais e a resolução de problemas.

De acordo com Gomes et. al (2010) as circunstâncias convenientes para se promover aprendizagem significativa no ensino de Ciências induz a novas possibilidades de contextualização dos conteúdos que estão sendo abordados estabelecendo, dessa forma, um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Tais fatores condicionam o estudante a desenvolver habilidades que potencializem a produção do conhecimento científico.

Corroborando com essas ideias, Sojo (apud Alves. 2010) afirma que o uso de infográfico pode servir como importante ajuda para leitores que possuem pouca formação cultural, pois

contribui para a inserção de assuntos mais excepcionais. No contexto educacional, tais afirmações validam estudos relativos à psicologia cognitiva que reiteram o uso de infográficos, que unem textos e imagens, como propício para estudantes com pouco conhecimento prévio sobre determinado conteúdo.

Seguindo os pressupostos de Ausubel, especificados anteriormente, a aprendizagem significativa requer uma nova atitude por parte do docente. Assim, tendo em conta as especificidades e dificuldades próprias ao ensino de Genética, este estudo trata de uma experiência de produção de infográficos com estudantes do ensino médio, tendo como objetivo principal verificar em que medida o uso de infográficos, como recurso didático, pode contribuir para uma aprendizagem significativa dos conceitos de genética.

Para isso, foram estabelecidos como objetivos específicos utilizar os conceitos da infografia, suas funções e tipologias na produção de infográficos associados aos conceitos de mutação genética, estabelecer relações entre os princípios básicos da aprendizagem significativa com a produção de infográficos e, por fim, analisar em que medida o uso de infográficos contribui no despertar do interesse dos alunos.

O estudo realizado é de natureza qualitativa o tipo pesquisa-ação e os sujeitos da pesquisa são um grupo de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada na cidade de Carpina no estado de Pernambuco, que objetivou analisar o processo de aprendizagem sobre mutação genética, que os estudantes realizaram ao longo de 5 aulas da disciplina Biologia.

Os resultados indicam gradativa evolução da aprendizagem dos estudantes, evidenciando importante melhoria na compreensão dos conceitos sobre Genética, em especial a mutação genética. Foi possível perceber também que o uso dos infográficos, enquanto recurso didático, favorecem a compreensão de conceitos por meio da visualização de imagens e textos, instigando as capacidades cognitivas do estudante, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

METODOLOGIA

Ao demarcar o seguimento da investigação, optou-se por delinear a construção do trabalho e expor os pressupostos que refletem o caráter do objeto de estudo, bem como a concepção teórica e metodológica adotada e, dessa forma, o padrão no qual a pesquisa está situada.

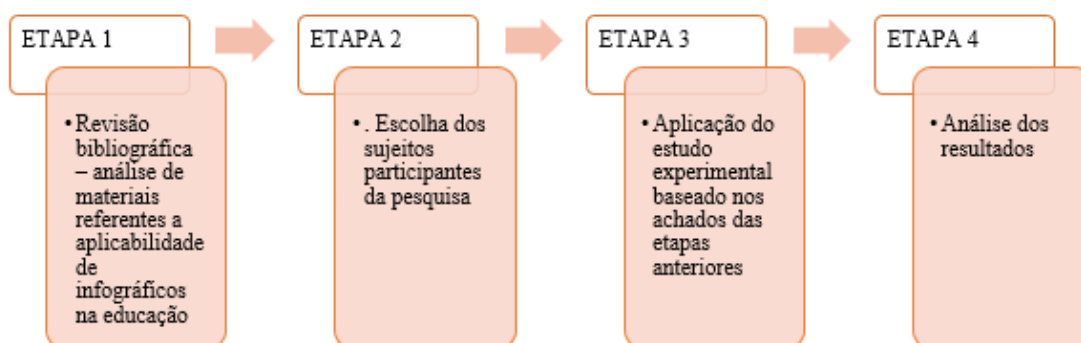
Nesse sentido, o procedimento metodológico utilizado na realização dessa pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-ação, pois o método qualitativo trabalha o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis Minayo (1994). Como o objetivo principal dessa investigação consistiu em verificar a contribuição dos infográficos para uma aprendizagem significativa dos conceitos de genética, a análise qualitativa dos dados é a mais propícia quando se procura evidências desse tipo de aprendizagem (Paulo, 2006).

Em relação a pesquisa-ação, esta possui como uma de suas principais características a estreita relação entre os pesquisadores e participantes envolvidos, de maneira colaborativa na resolução de um problema (Thiollent, 2002). Assim, a coleta dos dados desse estudo envolveu duas dimensões: análises da literatura para a organização do panorama teórico que fundamentam a pesquisa e, observação e análise das produções realizadas pelos estudantes participantes.

Esse estudo contou, inicialmente, com a participação 125 estudantes regularmente matriculados na 3ª série do Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco, localizada no município de Carpina. Tais participantes foram agrupados em 24 grupos, dentre os quais eles foram eleitos 6 para serem os sujeitos de pesquisa.

Os critérios utilizados para inclusão dos grupos na pesquisa foram: disponibilidade em participar da pesquisa; assiduidade, autorização dos responsáveis e pré-disposição em aprender. E os dados utilizados fizeram parte das produções dos estudantes, estendendo-se sobre os processos de construção dos infográficos e das observações das professoras-pesquisadoras.

Figura 1- Ilustração da estrutura metodológica adotada.



Fonte: Autoral, 2020.

O desenvolvimento desse estudo, junto aos estudantes, foi realizado por dois olhares, cada um desses precisou ser bem analisado e estruturado para que o objetivo dessa pesquisa

fosse alcançado com sucesso. O primeiro trata-se de estimular os estudantes a fazerem um levantamento bibliográfico sobre os diversos tipos de alterações cromossômicas que acometem tanto animais quanto vegetais. O segundo olhar envolveu uma pesquisa aprofundada sobre o que é, quais os tipos de infográficos e como alinhar textos e imagens de forma clara em um mesmo plano.

A partir dessas vertentes, os discentes tiveram a oportunidade de se reunir em grupos no laboratório de informática da escola afim de realizar discussões e estabelecer estratégias para a análise dos vários tipos de alterações cromossômicas, de maneira a possibilitar a melhor escolha sobre qual seria abordada na construção do infográfico. Nesse momento eles tiveram o apoio da professora que agiu como facilitadora do processo de construção da aprendizagem.

Após a escolha da mutação a ser abordada pelo grupo, os estudantes tiveram uma semana para que fosse realizado um momento de análise de dados e informações. A organização do trabalho aconteceu segundo a metodologia de pesquisa-ação com etapas de planejamento, implementação, descrição e avaliação:

1- Foco no recorte - representa a fase inicial de criação que é essencial na definição dos objetivos de cada grupo. O planejamento foi pautado na análise e discussão de quais elementos seriam fundamentais para uma abordagem clara e objetiva, de forma a estabelecer uma relação entre os conhecimentos prévios e o novo conhecimento a ser apresentado.

2 - Coleta de informação – Essa fase representa a implementação da pesquisa, na qual foram analisados infográficos e feita uma pesquisa de informações similares a que se desejava abordar, para reunir elementos relacionados texto a ser escrito, imagens e a escolha do layout. Durante esse procedimento também ocorreu o estudo bibliográfico sobre os mais diversos tipos de mutações genéticas que poderiam ser abordados pelos estudantes.

3- Análise gráfica – Uma vez escolhido o tema e as informações que devem constar no infográfico, chegou a vez de fazer um estudo das imagens e de criar os gráficos que foram usadas pelos grupos. Em seguida foram realizadas análises das cores do fundo que serviram como base para a produção do infográfico.

4- Fase final – Após a finalização dos procedimentos anteriores, foi possível obter um primeiro protótipo do infográfico, ocorrendo o momento de apresentação dos infográficos elaborados pelos grupos. Através de apresentação nas aulas de biologia, onde os estudantes tiveram a oportunidade de mostrar o que já conseguiram fazer. Nesse momento a professora fez a avaliação dos trabalhos e algumas sugestões sobre as

informações que deveriam estar mais claras, ou mesmo, sobre aquelas que não deveriam constar. Foi também avaliada a disposição e escolhas das imagens e gráficos. O conjunto das considerações obtidas permitiu o refinamento do protótipo, viabilizando o produto final do infográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os infográficos foram produzidos pelos 6 grupos participantes da pesquisa, vale ressaltar que a produção deles foram feitos de forma independente e amadora e foram avaliados segundo os critérios analisados a seguir, 1. Apropriação dos conceitos abordados na exposição da temática; 2. Disposição das imagens e textos; 3. A apresentação de elementos não textuais como gráficos e tabelas. Para manter o sigilo quanto as identidades dos sujeitos da pesquisa os nomes foram retirados do produto final.

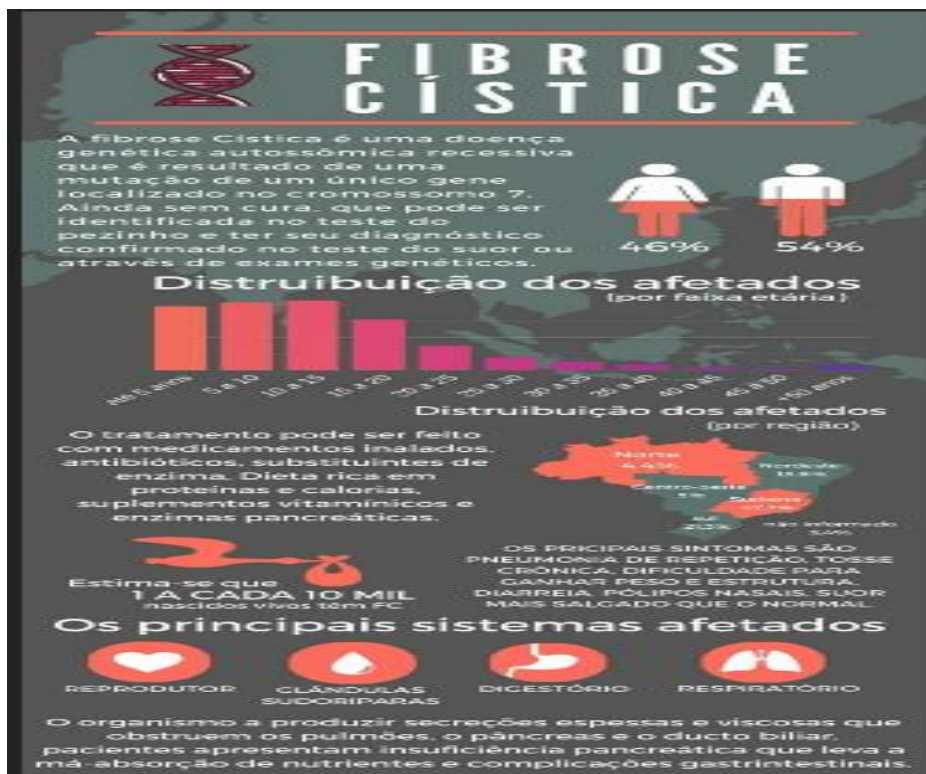
As figuras 2, 3 e 4 trazem bem forte nas suas apresentações os elementos não textuais para validar as suas informações, como gráficos com a distribuição de indivíduos afetados pela anomalia (Fig. 2), probabilidade de indivíduos afetados dependentes da idade da mãe e a expectativa de vida (Fig. 3) e o número de afetados por idade e região do país (Fig. 4).

Figura 02: Infográfico – Anemia Falciforme



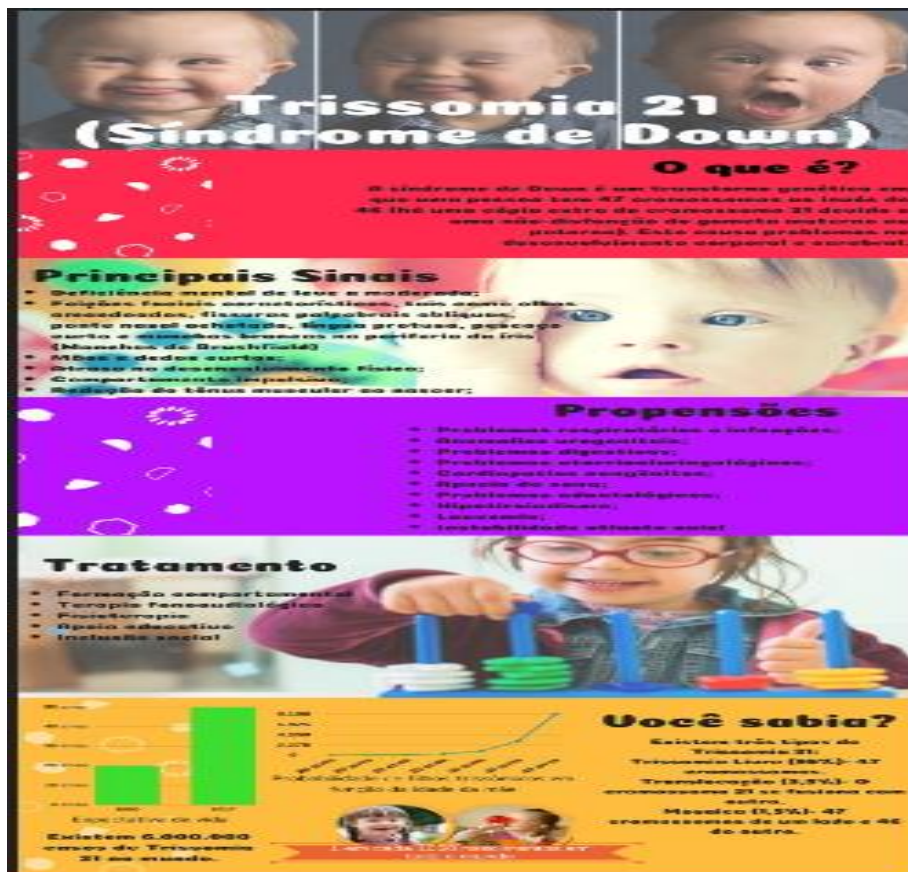
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Figura 03: Infográfico – Fibrose Cística



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Figura 04: Infográfico – Síndrome de Down



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Percebe-se que nos infográficos apresentados acima, os estudantes conseguiram fazer relação do tema proposto como norteador da mutação genética com o a apresentação de casos, confirmando o que fala Cachapuz, Praia e Jorge (2004), para ser um cidadão cientificamente culto não basta apenas se apropriar de conhecimentos e competências apenas pertencentes aos currículos das Ciências. Mas, implica também, em atitudes, valores e novas competências, como a abertura à mudança, à ética de responsabilidade, aprender a aprender, entre outras.

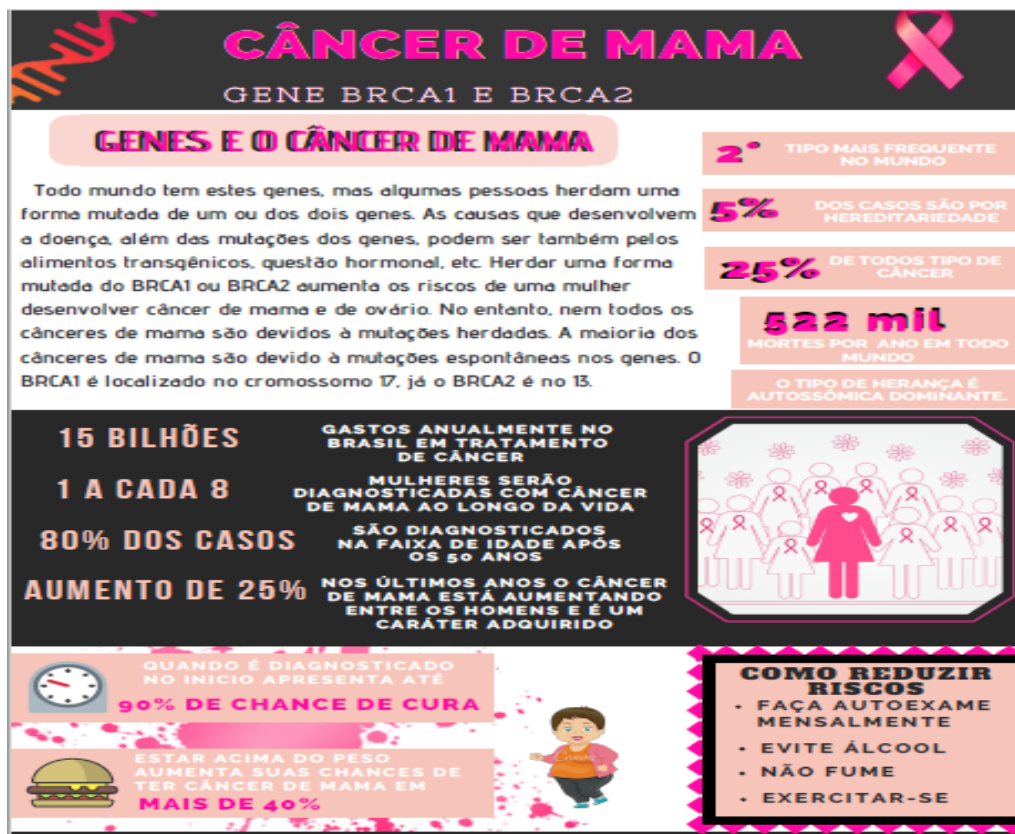
Já as figuras 5, 6 e 7 trouxeram as informações sobre o número de afetados, disponibilidade de tratamento e probabilidade de desenvolvimento das anomalias genéticas, expressos no corpo do texto. Como afirma Pozo (1998) Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma área determinada, maior será a capacidade de estabelecer relações significativas, e, portanto, para compreender os fatos próprios dessa área.

Figura 5: Infográfico – Síndrome de Patau



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Figura 6: Infográfico – Câncer de Mama



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Figura 7: Infográfico – Quimerismo



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Todos os infográficos representados pelas figuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7 fizeram as disposições dos elementos, imagens e textos, de forma bem organizada. Ficando as informações compreensíveis e claras para o público – alvo que são os demais alunos da escola em que esta atividade foi aplicada. Além de demonstrarem domínio de conceitos até mesmo os mais técnicos, demonstrando um estudo aprofundado sobre o que foi exposto. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa atingiram os objetivos traçados por eles explorando subtemas diferentes dentro da temática proposta e apresentando informações interessantes e bastante relevantes que demonstram conhecimento sobre o que foi abordado.

Os resultados encontrados nesse estudo sugerem que houve melhorias na aprendizagem sobre conceitos abordados em genética, mais precisamente aos que se referem a mutação. Isso indica que os participantes foram estimulados a desenvolverem um olhar mais crítico a respeito da temática abordada e de como ela se reflete na população mundial, além de promover uma discussão a respeito de questões sociais relevantes para a qualidade dos portadores de alterações genéticas.

Nessa pesquisa observou-se que trabalhar com infográficos em sala de aula estabelece um olhar interdisciplinar pois a construção dos mesmos aborda as disciplinas de matemática, artes e português. Um outro aspecto observado foi a autoavaliação realizada pelos estudantes, na qual professoras tiveram acesso à visão dos mesmos sobre o próprio progresso. O que configurou uma boa oportunidade para que os mesmos refletissem sobre as suas ações e atitudes perante os colegas, professoras, a disciplina e sua própria aprendizagem.

Respondendo ao objetivo proposto, verificou-se que os estudantes apresentaram um maior entusiasmo em aprender fazendo uso de infográficos o que pode ser visto no decorrer da realização da sequência de atividade, incidindo positivamente e refletindo no desenvolvimento dos alunos, tornando-os responsáveis pela própria produção de conhecimento, estimulando assim o protagonismo juvenil. O que foi relatado destaca que a pesquisa utilizou de estratégias de ensino-aprendizagem realmente eficazes.

A produção dos infográficos teve uma identidade visual personalizada, composta por desenhos, esquemas, gráficos, imagens e ícones que sintetizam uma informação em uma representação visual estática, animada e interativa, tornando a compreensão sobre os conceitos de mutação mais clara e direta, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que as demandas atuais exigem leitores cada vez mais proficientes, críticos e engajados em seu cotidiano. Neste sentido, a escola deve cumprir seu papel de formadora veiculando em salas de aula não apenas textos de livros, revistas e sites, mas propiciar condições para que seus estudantes possam elaborar seus próprios materiais de estudo por meio do uso de

infográfico, os quais são recorrentes na sociedade atual. Dessa forma, os estudantes poderão tornar-se cidadãos críticos, capazes de entender e questionar a gama de informações, disponíveis e ao alcance de todos por meio das Tecnologias Digitais, e modificar o contexto em que vivem.

Os objetivos da atividade foram atingidos com sucesso. Os estudantes conseguiram visualizar e identificar os conceitos abordados em genética principalmente aqueles que envolvem o tema mutação, além de associarem com situações relacionadas ao seu cotidiano. Desta forma conseguimos familiarizar os discentes com estes conceitos de maneira prática e palpável.

A confecção dos Infográfico foi estimulante por ser considerado uma ferramenta de própria autoria dos alunos, pois permite a realização de uma síntese do que foi estudado sobre um determinado mutação genética. Entendemos que o uso de infográficos nas aulas de Biologia contribui para a integração dos conceitos estudados, estimula os estudantes à iniciação científica e permite que professores e estudantes se tornem autores de seus próprios materiais de estudo, característica cada vez mais marcante nessa era tecnológica e de facilidade de acesso às informações.

Destaca-se ainda, que o objetivo inicial da pesquisa foi alcançado em todos os materiais que compuseram a amostra, pois todas as atividades desenvolvidas pelas professoras-pesquisadoras e pelos educandos contribuíram para o favorecimento de uma aprendizagem que apresentasse significado para os envolvidos. Tais aspectos reforçam a importância do reconhecimento dos conhecimentos prévios do aluno no cotidiano escolar e do uso de recursos que contribuam para uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa é o fruto de um trabalho entre duas áreas de conhecimento, ciências da natureza e matemática. Entendemos que profissionais da educação, precisam conhecer, estudar e integrar as ferramentas, disponíveis no mundo tecnológicos, nas atividades de ensino. No intuito de inovar e inserir novos recursos tecnológicos em sala de aula.

A proposta de usar infográficos para o ensino de mutações genéticas foi de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, além de integrar conceitos de biologia e matemática, houve o estímulo a iniciação científica mesmo no ensino médio. Como conclusões de nosso estudo, verificamos que as demandas atuais exigem leitores cada

vez mais proficientes, críticos e engajados em seu cotidiano. A mediação do docente foi bastante relevante ao auxiliar no desenvolvimento das pesquisas, por meio de diálogos e reflexões dos textos, favorecendo compreensões e interpretações, das informações de maneira adequada.

Dessa forma, a escola deve cumprir seu papel de formadora veiculando em salas de aula não apenas textos de livros, revistas e sites, mas propiciar condições para que seus estudantes possam elaborar seus próprios materiais de estudo por meio de textos multimodais, os quais são recorrentes na sociedade atual. Sendo assim, os estudantes poderão tornar-se cidadãos críticos, capazes de entender e questionar a gama de informações, disponíveis e ao alcance de todos.

Sobre o ensino de Biologia, os documentos oficiais colocam em evidência a importância do conhecimento específico associado as vivências práticas, de forma a favorecer a formação íntegra do estudante. Nesse sentido, é essencial que se repense o ensino de Ciências com vistas a mudanças direcionadas a uma aprendizagem significativa, com conceitos específicos ligados a prática. A atividade realizada neste estudo permitiu a inserção dos estudantes na medida em que foram encorajados a realizar pesquisas, revisões, além da criação de um material visual de sua própria concepção.

Os Infográficos aqui demonstrados são considerado uma ferramenta de autoria, pois permite representações visuais e textuais de informação e possibilita aos professores e estudantes realizar uma síntese do que foi estudado sobre mutação genética, além de serem autores de seus próprios materiais de estudo.

Entendemos que o uso de infográficos nas aulas de Biologia e Matemática contribui para a integração dos conceitos estudados, estimular os estudantes à iniciação científica e permitir que professores e estudantes tornem-se autores de seus próprios materiais de estudo, característica cada vez mais marcante nessa era tecnológica e de facilidade de acesso às informações.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

ALVES, C. A infografia como fator de influência na compreensão de temas de C&T: estudo de caso a partir do jornal popular Hora de Santa Catarina. Novo Hamburgo: INTERCOM - XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul. **Anais...** 17 a 19 maio, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0219-1.pdf>. Acesso em: 04 ago 2020.

BATISTA, J. S.; JÚNIOR, O. F.S. **Aprender a Geografia com infográficos no Ensino Médio: visualização e conhecimento.** Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. 10 a 16 de agosto 2014. Vitória- ES

BARRETO, D. M. Processo e Produção do infográfico em sala de aula. 2012. **Dissertação (Mestrado em Letras)** – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2012.

BULEGON, A. M.; DRESCHER, C. F.; SANTOS, L. R. Infográficos: possibilidade de atividades de ensino para aulas de Física e Química. In. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, SC. 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2275-1.pdf>. Acesso em: 02 ago 2020.

CAIXETA, R. **A arte de informar.** Disponível em: <http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CALEGARI, D. A.; PERFEITO, A. M. Infográfico: possibilidades metodológicas em salas de aula de Ensino Médio. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 291-307, 2013.

CORTES, T.; MACIEL, R.; NUNES, M.; SOUZA, C. A infografia multimídia como recurso facilitador no ensino-aprendizagem em sala de aula. **Inter Science Place** Edição 29, vol. 1, artigo nº 1, Abril/Junho 2014.

COSTA, V. M.; TAROUCO, L. M. R.; BIAZUS, M. C. V. Criação de Objetos de Aprendizagem baseados em infográficos. **recuperado el**, v. 29, 2011.

GOMES, A. P.; ROÇAS, G.; DIAS-COELHO, U. C.; CAVALHEIRO, P. O.; GONÇALVES, C. A. N.; BAPTISTA, R. S. Ensino de ciências: dialogando com David Ausubel. **Revista Ciências & Ideias**. v. 1, n.1, p. 23-31, 2010.


MÓDOLO, C. M.; GOUVEIA JUNIOR, A. Estudo quantitativo dos infográficos publicados na revista Superinteressante nos anos de 1987 a 2005. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 15, 2007, Santos. Anais... Disponível em: <http://intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1102-2.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 2006.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** – São Paulo: Centauro, 2016.

PAULO, I. J. C. **A Aprendizagem Significativa Crítica de Conceitos da Mecânica Quântica Segundo a Interpretação de Copenhague e o Problema da Diversidade de Propostas de Inserção da Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio.** Tese de doutorado. Universidade de Burgos, 235 p. 2006.

PESSOA, A.; MAIA, G. A infografia como recurso didático na Educação à Distância. **Revista Temática** Ano VIII, n. 05 – Mai/2012 Disponível em: http://www.insite.pro.br/2012/maio/infografia_educacao_distancia.pdf. Acesso em 02 jun. 2018.



SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 11ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

VALERO SANCHO, J. **La Infografía:** técnicas, análisis y usos periodísticos. Universitat Autònoma de Barcelona, 2001.

UM PERCURSO SOBRE AS DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS DE SOLUÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO DE MEDICAMENTOS PELOS SURDOS

Angelita Gomes Fontenele Rodrigues da Cunha ¹
Elayne Cristina Rocha Dias ²

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Um percurso sobre as dificuldades e estratégias de solução na administração de medicamentos pelos surdos”, tem como objetivo geral: analisar as principais dificuldades e estratégias enfrentadas pela pessoa surda na dependência de outras pessoas na utilização de seus medicamentos em seu cotidiano. O artigo corresponde a uma pesquisa do tipo qualitativa, bibliográfica e de campo. Foram aplicados questionários do tipo estruturados com seis pessoas surdas. Conclui-se que muitas são as dificuldades encontradas e que muito falta para que surdos e ouvintes interajam com mais facilidade, especialmente quanto ao tema estudado, no que se revela que os principais problemas estão, primordialmente na comunicação e na falta de investimento na educação. Espera-se que o trabalho que ora se apresenta resulte em reflexões e tomadas de decisões, especialmente, no campo das políticas públicas de inclusão social da pessoa surda que alcance os seus familiares preparando-os para a interação social.

Palavras-chave: Medicamentos, Dificuldades, Surdo, Comunicação, Estratégias.

INTRODUÇÃO

Nota-se que a comunidade surda enfrenta inúmeras dificuldades em relação algumas atividades cotidianas. Nesse sentido, destaca-se uma dessas dificuldades: como o surdo administra os medicamentos necessários para sua saúde. Sabe-se que em todas as fases da vida de qualquer indivíduo, existe a necessidade do uso de medicamento para algum tipo de doença.

Essa discussão sobre administrar medicamentos vai além do acesso a saúde, pois no Brasil assim como em outros países existe uma enorme incidência com a automedicação. Dados do Conselho Federal de Farmácias – CFF (2019), demonstra que quase metade (47%) dos entrevistados se automedica uma vez por mês e 25% faz todo

¹ Mestra em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade Federal do Tocantins – UFT/ câmpus de Araguaína, angelitafontenele@hotmail.com;

² Doutoranda em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, elaynedias2017@outlook.com.

dia ou pelo menos uma vez por semana. De acordo com o estudo a automedicação é um hábito comum a 77% dos brasileiros.

As informações do Conselho Federal de Farmácia, (2019, p 01) dizem ainda que a automedicação é “quando há o uso de medicamentos sem a avaliação de um profissional de saúde e que as consequências do uso indiscriminado de medicamentos ocorrem a longo e médio prazo”. Ainda sobre a automedicação:

1. Os analgésicos, por exemplo, não curam enxaqueca e podem até pior.
2. Antitérmicos podem mascarar algo mais graves, como uma infecção.
3. Anti-inflamatório, podem sobrecarregar os rins.
4. Uso de vitaminas só é indicado se a pessoa tiver uma carência específica e precisar de reposição.
5. Antiácido e medicamento para dor de estomago podem encobrir algo mais sério, como úlcera e gastrite.
6. Xarope pode mascarar uma pneumonia (CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA, 2019, p. 01)

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) feito em 2010, os dados levantados apresentam que da população totalizada em 190.755.799 (cento e noventa milhões setecentos e cinquenta e cinco mil setecentos e noventa e nove) de brasileiros, 5,1% da população possui doença auditiva, ou seja 9,7 milhões de brasileiros são surdos. Assim sendo a minoria, porém, um número significativo de sujeitos surdos.

O presente artigo intitulado “Um percurso sobre as dificuldades e estratégias de solução na administração de medicamentos pelos surdos”, justifica-se, pelo fato da necessidade de acessibilidade da pessoa surda quanto a informação desde o momento em que consegue uma consulta, passando pela farmácia até tomar o medicamento.

Do exposto procuraremos responder o seguinte problema: Quais são as dificuldades encontradas pelas pessoas surdas na aquisição e no uso adequado do medicamento?

Dessa forma, temos como objetivo geral analisar as principais dificuldades enfrentadas pela pessoa surda na dependência de outras pessoas na utilização de seus medicamentos.

Os específicos constam: elencar as dificuldades encontradas pelas pessoas surdas na utilização de medicamentos; apontar as estratégias adotadas pelos surdos na

utilização de medicamentos e identificar as possíveis demandas sugeridas pelas pessoas surdas para melhorar o processo de comunicação.

Realizou-se uma pesquisa do tipo qualitativa, bibliográfica e de campo com a aplicação de questionários com seis (06) pessoas surdas. Essa metodologia, considera-se a perspectiva sócio histórica, valorizando os aspectos descritivos e as percepções pessoais, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, também o contexto no qual estão inseridos.

Dessa forma, adota-se a perspectiva de totalidade que conforme André (1995), leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Este artigo, está estruturado em cinco tópicos: introdução; metodologia; dificuldades enfrentadas pelos surdos na comunicação social com pessoas ouvintes; resultados e discussão e as considerações finais.

A próxima seção, refere-se aos procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo da realização da pesquisa de campo e alguns conceitos sobre: pesquisa qualitativa e aspectos quanto ao objetivo da aplicação de questionário.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desenvolvida durante a pesquisa, consta do tipo qualitativa, bibliográfica e de campo. Para maior aprofundamento dos dados e em busca de respostas para a problemática, realizou-se a aplicação de questionários com seis (06) pessoas surdas (três alunas de Ensino fundamental com deficiência auditiva, residentes de uma cidade do interior do Maranhão, e três estudantes da Universidade Federal do Piauí).

Segundo Denzin e Lincoln (2006 *apud* Augusto et. al. 2013, p.4), a “pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Esse tipo de pesquisa tem origens que envolvem a sociologia e a antropologia, tendo como perspectiva a compreensão do outro e uma interpretação do mundo.

Seguindo o mesmo propósito, Vieira e Zouain (2005 *apud* Augusto et. al. 2013, p.5) afirmam que a “pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados

transmitidos por eles”. Assim, esse tipo de pesquisa preza pela riqueza na descrição detalhada dos fatos e fenômenos, e dos elementos que o envolvem.

Richardson (1999 *apud* Augusto et. al. 2013, p.5) destaca que o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa:

não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Esse tipo de pesquisa é sistematizado no sujeito, na compreensão dos fenômenos, buscando significados, valores, que são estabelecidos em diferentes contextos e nas suas relações.

As categorias propostas durante a aplicação do questionário consiste em: 1- Dificuldades na comunicação; 2- Conhecimento dos surdos com relação à saúde; 3- Processo de inclusão social. Essas categorias estabeleceram como principais perguntas aos sujeitos da pesquisa: o que fazer na hora de comprar medicamentos? Se existe comunicação entre surdos e ouvintes? Se os surdos tem medo de dizer que estão doentes? Quais sugestões para a melhoria na acessibilidade quanto ao uso de medicamentos?

Assim, essas são algumas das questões norteadoras constituídas no questionário que embasam a análise dos dados e proporcionam a busca de respostas para o problema de pesquisa. O questionário, segundo (GIL, 1999, citado por CHAER et. al. 2011, p.260), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Segundo Gil (1999, citado por Chaer et.al. 2011, p.260) apresenta as vantagens da aplicação do questionário em relação as demais técnicas de coleta de dados:

a)possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;

e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Observa-se desta maneira várias vantagens que o uso do questionário proporciona a uma pesquisa empírica, tais como: alcance de número grande de pessoas; menores gastos por conta do seu envio pelos correios ou outra plataforma digital; os sujeitos da pesquisa podem responder em um momento que considerar adequado e não expõe os pesquisadores durante a aplicação.

A próxima seção, abordará o embasamento teórico de alguns autores: Andreis-Witkoski (2013); Quadros (1997), Vieira (2014), dentre outros, refletindo sobre os aspectos relacionados a comunicação, a importância do uso das tecnologias como mediadora no auxílio ao acesso as informações e outros pontos pertinentes sobre esse assunto.

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS SURDOS NA COMUNICAÇÃO SOCIAL COM PESSOAS OUVINTES

Nota-se em nossa sociedade que os surdos enfrentam dificuldades na comunicação com pessoas ouvintes. Dessa maneira, a linguagem oral é privilegiada o que se torna inacessível aos filhos surdos resultando na exclusão deles das conversas e no seu isolamento familiar.

É importante mencionar, que para além do desconhecimento sobre o que é ser surdo presente no seio da maioria das famílias ouvintes ainda hoje, a situação envolve uma fonte de emoções conflituosas e contraditórias, entre as quais, a culpa, como se de fato houvesse diante do nascimento de um filho surdo (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 39).

Tal situação manifesta-se como um problema nas relações referidas. Nesse sentido:

Muitos ouvintes têm a crença de que está em um contexto de surdo é entrar em um contexto silencioso. Isso se dar porque a concepção de língua está, no ponto de vista dos ouvintes, culturalmente conjugada ao som, afinal, como me disse uma das ouvintes em conversa pessoal “os surdos falam com as mãos e as mãos não fazem barulho, não emitem som[...]” (GESSER, 2009, p. 47).

O citado autor destaca que o uso de sua primeira língua é fundamental para o surdo, pois sem ela, o mesmo torna-se impossibilitado do convívio social e que “o surdo não sobrevive se lhe for tirado o direito de usar sua língua primeira em seus ambientes de convívio social.” Gesser (2009, p. 47).

Para o referido autor no Brasil, torna-se possível ver mudanças nos discursos de alguns familiares, educadores e mesmo profissional da saúde. O autor afirma que o discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas. Isto é, que o “normal” é ouvir, o que diverge desse padrão deve ser corrigido, “normalizado” (GESSER, 2009).

Segundo Vieira (2014, p. 37), na história da educação dos surdos, “a Libras demorou a conquistar espaço e durante o tempo em que a comunidade lutou em busca da aceitação de sua língua, a Língua Portuguesa lhe foi imposta como aquela gramaticalmente aprendida”.

Para Bakhtin (2009), citado por Vieira (2014, p. 37), a prática viva da língua constitui o sujeito e faz com que este se comunique sem notar as regras linguísticas que incorporou de forma que:

a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. [...] É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas.

Segundo Vieira (2014), decorre desta visão a defesa da necessidade de que as crianças e os jovens surdos estejam imersos no fluxo discursivo em libras desde tenra idade, de forma a desenvolverem e se apropriarem desta língua.

Tal situação, no entanto, apesar dos avanços, parece ainda não ter uma realidade efetivada, pois pesquisas na área de saúde revelam que os surdos, em sua maioria, não compreendem as informações e não há comunicação estabelecida com compreensão, apenas transmissão unilateral do que o outro interlocutor tenta expressar e que dentre as consequências advindas da dificuldade de comunicação e compreensão das informações, pacientes surdos retardam a procura por atendimento médico, evitando atenção primária, com a maioria das consultas realizadas em hospitais ou em cidades

vizinhas e maior prevalência de internação hospitalar em relação aos ouvintes (VIEIRA, 2014).

Compreende-se que a comunidade surda corresponde a minoria linguística e cultural e que sofre com a falta de comunicação em grande parte dos serviços utilizados, inclusive, nos serviços públicos, procura-se detectar no presente trabalho como se configura a dependência do surdo em administrar medicamentos no cotidiano, quais são as dificuldades encontradas e suas estratégias de solução.

Ressalta-se que a grande maioria da população surda não tem conhecimento da língua portuguesa que possui o vocabulário e a gramática diferentes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), isso revela tamanha é a preocupação que deveríamos ter com a educação do surdo em nosso país.

A falta de investimento é visível tendo em vista que existe a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 o reconhecimento da Libras como língua oficial conferida aos surdos e com vários outros direitos, depois de mais de uma década é evidente o pouco que se investiu na educação da pessoa surda no Brasil. Além do reconhecimento da Libras, destaca-se as tecnologias, que são de suma importância para minimizar algumas dificuldades por esse grupo.

É fundamental o reconhecimento da língua de sinais, sendo esta uma das primordiais demandas da comunidade surda ao longo do tempo..

Esse reconhecimento é fundamental porque apenas com a legitimação de sua língua e, conseqüentemente, de sua cultura, os surdos podem ter garantidos seus direitos relacionados à sua identidade linguística. (RODRIGUES, SILVA, 2017, p.687)

Assim, através da língua a realidade se transforma, funcionando como um elemento de interação entre os seres humanos e a sociedade. As pesquisas de Stokoe (1960) foram importantes para o reconhecimento das línguas sinalizadas (RODRIGUES, SILVA, 2017).

Ao propor inicialmente três parâmetros para descrever a estrutura sublexical da Língua de Sinais americana¹, o autor consegue mostrar que, assim como as línguas orais, as línguas sinalizadas possuem estrutura gramatical que pode ser analisada segundo diferentes níveis, como fonologia, morfologia e sintaxe. Por essa razão, o trabalho pioneiro de Stokoe (1960) é recorrentemente usado para legitimar as línguas de sinais que são julgadas, muitas vezes, como mímicas ou

pantomimas. (RODRIGUES, SILVA, 2017, p. 688).

A pantomima faz o menor uso possível de palavras e o maior uso de mímicas e gestos. Desta maneira, as situações reais em que a língua falada/ sinalizada são analisadas em seu contexto social equivale ao objeto da sociolinguística. (CAVALCANTE, 2010).

“A Libras é a língua que traduz a cultura dos surdos: os hábitos, costumes, o jeito particular de ser Surdo; o viver no silêncio, sentir (e não ouvir) as vibrações de uma música; enfim, suas experiências e percepções do mundo puramente visuais” (LOURENÇO, 2013, p. 21).

Sobre o esclarecimento de algumas denominações:

Cultura surda: são os hábitos, costumes, vivências de pessoas com surdez; são as produções coletivas do povo Surdo a partir de seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. As peculiaridades da Cultura Surda resumem-se em oito artefatos (experiências visuais, linguístico, familiar, vida social e esportiva, artes visuais, literatura surda, político e materiais); lembrando que o conceito de artefatos não se refere apenas a materialismos culturais, mas àquilo que na cultura constitui as produções coletivas citadas acima.

Povo surdo: são as pessoas que nasceram com surdez ou a adquiriram nos primeiros anos de vida, resultando num crescimento e desenvolvimento peculiar, adquirindo naturalmente a cultura surda.

Comunidade surda: é um grupo local formado por Surdos (que possuem a cultura surda) e ouvintes, com cultura de um crescer e desenvolver-se ouvinte, mas que compartilham suas vidas com os Surdos; podendo ser comunidade de: pastoral ou ministério religiosos, grupo de amigos, ambiente de trabalho/ profissional. Podem fazer parte das comunidades surdas seus familiares, amigos, colegas da escola ou trabalho, intérpretes de Libras, companheiros (namorados/as ou maridos/ esposas) etc. (LOURENÇO, 2013, p. 22)

É relevante lembrar que falar da cultura surda necessita também falar da questão identitária. É através da língua e da cultura que a comunidade surda se constitui. Nesse sentido, é fundamental a aquisição e a estimulação no desenvolvimento da língua desde o início.

Retomando com Lourenço, “A língua (ou o uso dela) é parte essencial dessa ‘questão identitária’; mas ter o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural, como direito do surdo e meio de comunicação e expressão da comunidade surda, não foi muito fácil” (2013, p. 22).

Cabe reforçar que essa conquista para o reconhecimento de sua língua, deve-se a uma longa caminhada cheia de lutas e movimentos promovidos pela comunidade Surda.

Desse modo, a sociolinguística enfatiza que não existe língua fora do contexto social. Para o surdo através da exposição a língua de sinais, que o mesmo poderá se desenvolver

Socializar-se sem uma educação de qualidade é ter que atravessar um abismo enorme, onde acredita-se que é possível, no entanto, o risco é iminente o tempo todo, prejudicando a qualidade de vida do indivíduo na sua plenitude.

Uma mera tarefa de comprar um medicamento na farmácia para muitos torna-se algo simples, já para uma pessoa surda pode não ser. Assim, a tecnologia é uma grande aliada para descomplicar, porém ainda existe um número significativo de pessoas que não tem o acesso a ela ou não sabem utilizá-la no cotidiano.

De acordo com Valentini (2017, p. 246) “A comunidade dos surdos e o uso da tecnologia ultrapassa a fronteira da escola. Embora sejam ainda uma minoria, alguns surdos já estão incorporando essa nova tecnologia da em suas relações com o outro e com o mundo [...]”.

Com as mudanças na sociedade, torna-se importante o uso de novas tecnologias possibilitando o alcance e a resolução de diversas atividades. O que nos chama a atenção na administração desses medicamentos compreende-se o simples fato, de que o mau uso deles pode causar a morte ou deixar sequelas irreversíveis.

Existe uma enorme preocupação do ministério da saúde com a utilização desnecessária de medicamento, principalmente os sem prescrição médica. Neste sentido, o acesso a essas informações estão disponíveis no site do ministério para toda sociedade, além de diversas campanhas feitas por todo país.

Para muitos ouvintes na hora de ler uma bula de medicamento é assustador devido aos termos técnicos, apesar do vocabulário ser mais acessível na atualidade, todavia entender uma posologia de um medicamento através da bula pode ser ariscado para o ouvinte e para o indivíduo surdo mais ainda.

Quem nunca ouviu a frase:” LEIA A BULA”, como se fosse algo bem simples, recomenda-se seguir corretamente a prescrição e no caso dos não prescritos siga a bula atentamente e se a dúvida permanecer procure orientação médica.

Assim, é essencial a busca pelas informações adequadas quanto a aplicação dos medicamentos para evitar posteriores problemas em relação a saúde. O medicamento tomado de maneira errada pode tornar-se algo perigoso, o que deixa claro o aprofundamento em relação a esta temática.

A próxima seção, reflete sobre os principais aspectos levantados durante a realização da pesquisa e analisando as categorias descritas anteriormente neste artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram desta pesquisa de campo, três alunas de Ensino fundamental com deficiência auditiva, residentes de uma cidade do interior do Maranhão, e três estudantes da Universidade Federal do Piauí.

Tal questionário, abordavam questionamentos acerca das dificuldades de compra e administração de medicamentos, o papel que a família assume nessa situação e sugestões para a melhoria da vida social do surdo, dentre outras.

De acordo com o trabalho realizado define-se as seguintes categorias: 1- Dificuldades na comunicação; 2- Conhecimento dos surdos com relação à saúde; 3- Processo de inclusão social.

Dificuldades na comunicação

A pesquisa revela que os profissionais farmacêuticos não têm conhecimento da língua de sinais. Essa dificuldade constrói uma barreira entre o cliente surdo e o profissional, havendo a necessidade da intervenção da família ou amigos ouvintes na comunicação, para adquirir os medicamentos.

Ao perguntar às alunas surdas maranhenses a respeito do que fazer na hora de comprar medicamentos, obteve-se as seguintes respostas:

Muitas vezes eu compro o medicamento com ajuda do meu pai, e outros eu apenas mostro a receita.(Aluna 1 e 2 do turno da manhã)

Só compro com a ajuda da minha mãe.(Aluna 3 do turno da tarde)

Com relação aos universitários, a resposta à mesma pergunta, não foi muito diferente.

Só mostrar o papel do remédio. (Universitário 1)

Eu procuro a minha família ou amigo para ir comigo.(Universitário 2)

Percebe-se com essas respostas que a dificuldade de comunicação surdo x ouvinte, corresponde a um dos maiores desafios. Acredita-se que modificações em relação a se ter um intérprete de Libras nos estabelecimentos comerciais, torna-se menor essa dificuldade de comunicação e interação.

A comunicação é, sem dúvida, o eixo da vida do indivíduo, em todas as suas manifestações como ser social. É oportuno, pois, reconhecer a necessidade de novos estudos que sirvam de suporte a métodos educacionais e ofereçam à comunidade surda, melhores condições de exercerem seus direitos e deveres de cidadania. (FERNANDES, 2000, p. 49)

Outro ponto em destaque corresponde ao conhecimento dos surdos com relação à saúde.

Conhecimento dos surdos com relação à saúde.

Tendo pouco conhecimento da língua portuguesa, a comunidade surda torna-se desprovida de conhecimentos fundamentais sobre saúde e doenças. A pesquisa evidencia uma condição de desvantagem para os surdos no que se refere a cuidados com a higiene, prevenção de doenças, enfim, informações gerais sobre saúde. Sem esse conhecimento, eles tornam-se negligentes aos devidos cuidados. É o que mostra as respostas dadas pelos surdos sobre o medo de dizer que está doente:

As vezes não digo que estou doente, porque podem me levar para o hospital tomar injeção. (Alunas do turno da manhã e tarde)

Em contrapartida, os surdos universitários demonstram maior preocupação com a saúde, apesar da dificuldade em entender as informações em português e da dependência que possuem em relação à família.

Normal (Universitário 1)

Não (Universitário 2)

Estou com medo está doente e precisa. (Universitário 3)

Nota-se que, somado à falta de conhecimentos básicos sobre saúde, há também, uma certa ingenuidade nas respostas das surdas adolescentes. Em contrapartida, os surdos universitários demonstram maior preocupação com a saúde, apesar da dificuldade de se expressarem e entender as informações em português, e da dependência que possuem em relação à família. A citação a seguir refere-se as dificuldades de comunicação:

As dificuldades de comunicação podem se tornar uma barreira ao sucesso do atendimento. Muitas vezes, com grandes dificuldades, os surdos conseguem apenas descrever seus sintomas, caracterizados então como objeto da prática de saúde (BARBOSA,2003,p.247-51).

Sobre as dificuldades de comunicação, estas acabam que se tornando barreiras para os surdos na obtenção de informações essenciais para as atividades do seu cotidiano.

Processo de inclusão social

O trabalho revela como está a inclusão social dos surdos atualmente. Há ainda uma grande deficiência nas políticas públicas. E, por conta da falta de profissionais de Libras, e em alguns casos, da pouca capacitação dos que tem, os surdos sentem muita dificuldade em aprender português, e principalmente, ter acesso aos mesmos direitos que os ouvintes. Em se tratando de sugestões dos surdos para a melhoria da acessibilidade aos medicamentos, algumas respostas foram obtidas:

Precisa intérprete de Libras importante vai entender.(Universitário 1)

Mais atenção pessoa ter dificuldade de entender tudo.(Universitário 2)

É notória a necessidade que a pessoa surda tem de “entender e ser entendida”. A Língua Brasileira de Sinais deve ser inserida de fato, na sociedade, sendo relevante não só para a pessoa surda, mas também para a pessoa ouvinte. Dessa forma, o surdo não se sentirá excluído da vida social. E as leis que sustentam a inclusão serão cumpridas, respeitando e valorizando a diversidade, proporcionando a todos, o desenvolvimento de suas capacidades.

A inclusão é possível e aumenta as possibilidades desse grupo, de estabelecer significativos laços de amizade, de desenvolverem-se físico e cognitivamente, e de serem membros ativos na construção de conhecimentos. Esses são muitos dos benefícios trazidos por um ambiente de inclusão social (BOTELHO, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história os surdos têm demonstrado a capacidade de desenvolverem meios comuns e próprios de acordo com suas possibilidades de convivência. Para confirmar tal capacidade citamos Ronice Müller Quadros (1997, p. 119) para quem “a voz dos surdos são suas mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam”. Para a citada autora:

as línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez significa requer penetrar no” mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos [...] (QUADROS, 1997, p. 119).

Destaca-se que durante a aplicação dos questionários (contendo 10 perguntas), para os seis (06) surdos, possibilitou a seguinte consideração final: necessário se faz que haja um envolvimento maior da família, das autoridades políticas e da sociedade na busca por soluções para a melhoria da convivência da pessoa surda com os ouvintes, para que o surdo não se sinta excluído da vida social.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), por lei foi reconhecida, e deve ser inserida na sociedade, sendo relevante não só para a pessoa surda, mas também para o ouvinte. Desta maneira, as leis que sustentam a inclusão serão cumpridas de fato, respeitando e valorizando a diversidade, proporcionando a todos o desenvolvimento de suas capacidades.

A análise do questionário que fora aplicado revelou que há total dependência desde a compra do produto a sua forma de utilização. A cada seis (06) surdos cinco (05) não gostam de ir à farmácia, tarefa que fica incumbida por familiares e amigos em realizar, assim como o de fazer todo o acompanhamento hospitalar.

A conscientização e a mudanças para hábitos mais saudáveis, é essencial para uma melhoria na qualidade de vida de toda uma sociedade, e em meio a uma avalanche

de informações pessoas com uma formação educacional de boa qualidade sem discriminação de cor, raça ou credo tendem a discernir e aproveitar melhor as oportunidades que venha a surgir.

Isso leva a crer que é importante e primordial a família do surdo está atenta e disponível em aprender a comunicar-se com ele. Neste sentido, torna-se essencial a sensibilização da família com relação a aprendizagem da Libras e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Ser surda: história de uma vida para muitas vidas**. Curitiba: Juruá, 2013.

AUGUSTO, C. A; et al.. Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, nº 4, Brasília oct/dec. 2013.

Automedicação é um hábito comum a 77% dos brasileiros. Disponível em <https://www.google.com/url>. Acesso em 29 de junho 2019. **CONSELHO FEDERAL DE FARMÁCIA**. Disponível em <http://www.cff.org.br/noticia.php?id=5267>. Acesso em: 10. Setembro. 2019.

BARBOSA MA, Oliveira MA, Siqueira KM, Damas KCA, Prado MA. Linguagem Brasileira de Sinais - Um desafio para a assistência de enfermagem. **Rev. Enferm. UERJ** 2003; 11(3) 247-51

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**, 2010.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Decreto lei nº 5626 de 22, de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei No 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2005.

CAVALCANTE, M.C.B. **Sociolinguística**. Recife- PE; 2010.

CHAER, Galdino. et al. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

FERNANDES, E. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda. In: **Revista Espaço**. Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 49

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOURENÇO, K. R.C. **Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo. 2013.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RODRIGUES, A. SILVA, A. A. Da. Reflexões sociolinguísticas sobre a libras (Língua Brasileira de Sinais). **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, 46 (2): p. 686-698, 2017.

VALENTINI, Carla Beatris SCLIAR Carlos (org.). **Atualidade da educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 5 ed, porto Alegre: Mediação, 2017.

VIEIRA, Cládia Regina. **Biliguísmo e inclusão: problematizando a questão**. Curitiba: Appris, 2014.

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: A ANISTIA NA DITADURA CIVIL MILITAR POR MEIO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA¹

Aruana Mariá Menegasso²
Humberto Perinelli Neto³

RESUMO

Possibilidades abertas pela internet potencializaram o cinema, ampliando os espaços e as ocasiões em que a visualização dos filmes se faz presente. Essa forte presença de filmes e vídeos em diversos contextos sociais e também na escola, que impele a defesa da ideia de que o cinema deve integrar o conhecimento construído pela/na escola. A Ditadura Civil Militar brasileira (1964- 1989), foi uma época que marcou a história brasileira, de modo que aspectos, políticos, econômicos, culturais e sociais que gerou, persistem até os dias de hoje, fato que justifica a promoção de estudos. Dessa forma, o presente artigo, o qual aborda resultados parciais de pesquisa desenvolvida em âmbito de mestrado, tem como objetivo objeto geral refletir acerca de processos formativos no ensino de história que tomem como eixo central o processo de anistia política no período ditatorial. Para isso desenvolvemos proposta pedagógica envolvendo a abordagem do tema “Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989)”, por meio de narrativa filmográfica dirigida por Lúcia Murat: “A memória que me contam” (2013). A pesquisa apresentou como método de pesquisa, uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, buscando conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais, realizando a construção de análises internas. Como literatura base para as reflexões, estão os estudos de Belloni; Bévort, 2009; Cabrera (2006), Coll; Monereo, 2010; Preto, 2010; Almeida; Valente, 2012; Almeida, Alves, Lemos, 2014, por apresentarem possibilidades de se refletir o cinema como linguagem propícia à construção do conhecimento e pensamento crítico.

Palavras-chave: Cinema, Linguagem, Ensino de História, Anistia, Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989).

¹O presente artigo se trata de resultados parciais de pesquisa, desenvolvida em âmbito de mestrado, no Programa de Ensino e Processos Formativos - UNESP/Ibilce, tendo sido, a pesquisa financiada pela FAPESP.

²Licenciada em Pedagogia e mestre em Ensino e Processos Formativos pela UNESP/São José do Rio Preto, com bolsa PIBIC/CNPq e FAPESP. aruana.menegasso@hotmail.com

³Bacharel e licenciado em História, bem como mestre e doutor em História pela UNESP. É Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Educação do IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto e credenciado no Programa de Pós Graduação Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jabcabal). humberto.perinelli-neto@unesp.br

INTRODUÇÃO

Possibilidades abertas pela internet potencializaram o cinema, à medida que incentivaram a produção e compartilhamento de vídeos, ampliando assim os espaços e as ocasiões em que a visualização dos filmes se faz presente, para além da sala de exibição ou dos aparelhos de televisão, o faz pensar na importância de se promover processos formativos voltados especialmente para o emprego consciente e crítico desta tecnologia no ensino/aprendizagem

Essa forte presença de filmes e vídeos em diversos contextos sociais e também na escola, que impele a defesa da ideia de que o cinema deve integrar o conhecimento construído pela/na escola, tendo como objetivo a formação pelo gosto estético. Os professores têm de pensar quanto sua prática, indo além da simples exibição dos filmes e passando a analisá-los, levando em conta, para isso, as informações relativas à história e os aspectos estéticos/culturais das narrativas. (BELLONI; BÉVORT, 2009; COLL; MONEREO, 2010; PRETTO, 2010; ALMEIDA; VALENTE, 2012; ALMEIDA, ALVES, LEMOS, 2014).

A história recente do cinema brasileiro igualmente favorece o emprego de filmes na configuração de práticas de ensino de história. Houve a intensificação da produção de obras nacionais, em fins do Governo Collor, quando os filmes expressaram diálogo tenso com a tradição dos Cinemas Novo e Marginal (BENTES, 2007; BERNARDET, 2003). Novas narrativas fílmicas foram constituídas desde então, com características específicas, no campo da ficção e do documentarismo.

Nesse contexto, dentre os agentes envolvidos com esta nova fase do cinema brasileiro, ressalta-se Lúcia Murat (MEDEIROS; RAMALHO, 2010). Trata-se de cineasta, nascida no Rio de Janeiro, em 29 de outubro de 1948. Filha de prestigiado médico da cidade cresceu em Copacabana. Jovem universitária da classe média, Lúcia foi militante política contra o governo ditatorial e fez parte do denominado Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8).

Na década de 1980, Lúcia Murat se dedicou ao cinema, se destacando na direção de filmes com produções independentes. Para tanto, criou a produtora Taiga Filmes e Vídeo. Murat mostrou seu interesse por repertórios políticos, feministas, o que denomina por “diferença”, além do tratamento da história do Brasil, com ênfase na relação violência/sociedade e a abordagem do período da Ditadura Civil-Militar (1964/1989).

A Ditadura Civil Militar brasileira, período recente da história do Brasil, compreendido entre os anos de 1964 a 1989, foi definido pelo autoritarismo, a eliminação dos direitos constitucionais, a perseguição política, além da ampliação dos meios de comunicação de massa e a rápida modernização econômica, sustentada por mecanismos de concentração de renda e de endividamento externo, segundo quadro internacional que envolvia a Guerra Fria, mais especificamente o controle estadunidense sobre a América.

Essa época marcou a história brasileira, de modo que aspectos, políticos, econômicos, culturais e sociais que gerou persistem até os dias de hoje, fato que justifica a promoção de estudos críticos e aprofundados, inclusive no campo do Ensino, dada a urgente necessidade de pensar práticas, materiais e processos formativos voltados ao debate e entendimento desse significativo momento da vida pública nacional.

Entendeu-se que tais motivos figuram como pertinentes para o desenvolvimento de pesquisa que visa refletir sobre o tema Ditadura Civil Militar brasileira de 1964/1989 junto a nova geração de alunos e alunas, cuja formação da consciência crítica e cidadã deve ser alvo de atenção (JANOTTI, 2006; FONSECA, 2009).

O presente artigo aborda resultados parciais de pesquisa desenvolvida em âmbito de mestrado e tem como objetivo objeto geral refletir acerca de processos formativos no ensino de história que tomem como eixo central o processo de anistia política no período ditatorial. Para isso desenvolvemos proposta pedagógica envolvendo a abordagem do tema “Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989)”, por meio de narrativa filmográfica dirigida por Lúcia Murat: “A memória que me contam” (2013).

Como literatura base para as reflexões aqui promovidas, estão os estudos de Belloni; Bévort, 2009; Cabrera (2006), Coll; Monereo, 2010; Pretto, 2010; Almeida; Valente, 2012; Almeida, Alves, Lemos, 2014, por apresentarem possibilidades de se refletir o cinema como linguagem propícia à construção do conhecimento e pensamento crítico.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão (GIL, 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999).

Envolveu ainda forma de análise dos resultados, por meio de tratamento metodológico específico do filme selecionado (AUMONT et al 2005; AUMONT, MARIE, 2010; ANDREW, 2003; VANOYE, GOLLIOT-LÉTÉ, 1994; GOMES, 2004; XAVIER, 1983; JOLY, 2012).

Para tanto, se realizou a construção de análises internas (centrada no próprio filme, pois é tido como obra individual e singular), com base numa interpretação multivariada, uma vez que preocupada com os aspectos textuais, de conteúdo, poéticos, da imagem e do som. Esse tratamento remeteu ao emprego de fotogramas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensino de História e Cinema

Marcos Silva e Selva Fonseca (2009) apontam que o ensino de história na educação básica brasileira passou a ser objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências ao planejamento educacional da Ditadura Civil Militar brasileira (1964-1989). O encerramento da experiência ditatorial não significou a inexistência de novos desafios a serem enfrentados no cotidiano do ensino de História.

Ao contrário disto, algumas tendências nesse campo específico se fortaleceram e os debates se ampliaram, tendo em vista essa conjuntura e a iniciativa de muitos professores superarem o que consideravam limitação tanto do ponto de vista historiográfico quanto político e pedagógico. Esses debates se constituíram numa conquista importante, pois passaram a reafirmar a concepção de que ensinar história era algo diferente de apenas repetir/reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços.

Para Silva e Fonseca (2009), o ensino de história visa desenvolver papel educativo, formativo, cultural e político aos estudantes, pois, assim, poderá estabelecer relação evidente com a construção da cidadania, no sentido crítico. Para que isso ocorra, cabe ao professor de história atentar para a preocupação em definir questões problematizadoras, capazes de remeter ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo amplo entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.

Silva e Fonseca (2009) consideram que a escola pode se constituir num espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de

novas práticas e possibilidades metodológicas, que potencializem outras relações educativas, desde o processo de alfabetização da criança, durante os primeiros anos de escolaridade.

Sendo assim, cabe destacar o peso e a importância do ensino de história, representado por diferentes linguagens artísticas, por exemplo (literatura, teatro, cinema e música). Não se pode considerar esse universo como mera ideologia, ao invés disso, deve-se reconhecer a multiplicidade qualitativa e intelectual dessas linguagens, pois permitem estabelecer diálogos reflexivos com os conteúdos e ajudam a consolidar a consciência histórica.

Considera-se que o espaço de sala de aula tem recebido uma série de novos recursos, responsáveis por complementar a formação dos alunos. Dentre esses recursos, Araújo Filho (2007) aponta para a utilização de recursos audiovisuais, especificamente os filmes, uma vez que eles têm aparecido com destaque no ensino de história realizado na educação básica.

Araújo Filho (2007) aponta que o ensino de história está relacionado ao ato de fazer os alunos exercitarem a compreensão e o entendimento de suas próprias histórias e dos acontecimentos de sua formação social. Os alunos deveriam, então, construir categorias históricas, de modo a entenderem o mundo em que vivem e do qual fazem parte. Para tanto, caberia promover a formação das crianças e dos jovens, no sentido de capacitá-los para ler e analisar criticamente a produção cultural, acadêmica ou não, com a qual são confrontados no mundo contemporâneo, inclusive os filmes.

Do sentido comercial ao interesse da pesquisa histórica, o cinema passou concomitantemente ao centro das discussões entre historiadores e educadores tendo em vista se constituir numa linguagem impregnada de possibilidades didáticas. Jairo Nascimento (2008) alerta, entretanto, que apesar de ser linguagem artística com mais de cem anos de existência, o cinema ainda não foi devidamente apropriado do ponto de vista didático e da crítica histórica para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

De acordo com Bittencourt (2008), vários foram os anos de aperfeiçoamento de técnicas audiovisuais para que os filmes penetrassem no cotidiano dos alunos pela televisão e pelo vídeo. Esse fenômeno envolve verdadeira invasão das imagens, responsável por enorme aprendizagem pelo olhar, cujo resultado pedagógico é difícil de ser avaliado. A televisão, por exemplo, foi por muito tempo considerada empecilho ao aprendizado por vários educadores, concepção ainda difícil de ser vencida no ambiente escolar.

Apenas recentemente a escola tem iniciado aproximação pouco mais realista com os diversos instrumentos de comunicação. Exibir filmes aos alunos nas escolas ou mandá-los assistir filmes em casa tem se tornado prática bastante usual. Se hoje se pode usar mais facilmente tais recursos nas escolas, mesmo que de maneira precária, a questão que se torna mais conflitiva é a reflexão sobre as formas pelas quais os professores e alunos tem se apropriado desse instrumento como material didático.

Para Silva (2009), cabe então aos educadores ajudar a história a não fugir de si, a se reaver integralmente, a recuperar filmes e ensino como suas expressões legítimas. Trazer filmes para a cena da pesquisa e do ensino de história é fazê-los dialogarem com o trabalho dos professores e dos historiadores, que são convidados a descobrir que muitas são as vozes com direito a fala reflexiva sobre a história, tanto no plano do conceito quanto no plano do sensível, apresentadas nos filmes.

Além da proliferação da produção de imagens nos livros didáticos, destaca Bittencourt (2008), presencia-se atualmente a proliferação da produção de imagens tecnológicas como recurso didático, provenientes de máquinas ou aparelhos eletrônicos, especialmente, filmes e fotografias. Essas imagens são produzidas de maneiras diferentes, sendo algumas delas criadas como material didático e outras transformadas em material didático, como é o caso da maioria dos filmes empregados em sala de aula.

Quando se pretende desenvolver a capacidade de crítica e de autonomia interpretativa dos alunos, deve-se tirar proveito das características expressivas/comunicativas dos filmes. Ao emprega-los no ensino de história, devem os professores se valerem das formas específicas de comunicação audiovisual, pois isso é que garantirá aos alunos, com o tempo, o aperfeiçoamento de capacidade perceptiva e, por conta disso, níveis cada vez mais sofisticados de análise, interpretação e crítica da produção audiovisual.

Segundo Silva e Ramos (2011), a presença dos filmes no ensino de história costuma se dar por múltiplas vias, desde a identidade temática até a abertura de novas possibilidades de pensamento sobre sujeitos e campos da ação humana. Os filmes se prestam tanto para reforçar horizontes analíticos quanto para buscar diversificadas interpretações. Além disso, o trabalho com filmes no ensino de história tem de ser encarado como rico campo de vivência da interdisciplinaridade.

A partir disso, autores consideram os filmes como materiais inerentes à educação, de forma potencial, desde que o cinema foi inventado. O ensino escolar sempre se beneficiou e ainda se beneficia do diálogo com a linguagem cinematográfica,

independente da forma de acesso que os alunos terão às obras. No ensino de história, especificamente, o apelo aos filmes costuma se dar por diferentes vias, desde a identidade temática (“grandes acontecimentos” e “grandes personagens”) até à abertura de possibilidades novas de pensamento sobre sujeitos e campos da ação humana.

Linguagem e Experiência

Estudos sociológicos do cinema vieram rompendo com a tradição de estudar o cinema somente como entretenimento e narrativa. Para Turner (1988 apud Fantin 2013), um desses estudiosos, o cinema é prática social inserida no funcionamento da própria cultura. Desse ponto de vista, chama atenção as várias dimensões do cinema, caso de produção, consumo, prazer e significação, o que implica em reconhecer que sua função na sociedade contemporânea vai além da dimensão de objeto estético. (FANTIN, 2013)

Considerando a complexidade do cinema, um dos aspectos mais relevantes a ser levado em conta para seu emprego em processos formativos envolve o reconhecimento de que se trata de uma linguagem. Abordar o cinema como linguagem, por sua vez, implica em pensar nas regras e convenções de códigos e elementos que produzem sentido através do texto fílmico, ou seja, significa reconhecer que envolve mensagens compostas por: fotografia em movimento, sons fonéticos, ruídos, sons musicais e escrita (METZ, 2002 apud FANTIN, 2013).

Partindo desse pressuposto, Duarte e Reis (2008) defendem a ideia de ensinar os alunos a verem filmes, de maneira que os permitam construir os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade e para ampliação do julgamento estético. Tal proposta parte do pressuposto de que o cinema, além de ser uma das mais importantes artes visuais da realidade, é a mídia mais presente nas escolas, dada a possibilidade de exibição de filmes, mesmo com toda sua defasagem de materiais e limitações sobre seu uso.

Nessa perspectiva, Fantin (2013) afirma que a experiência estética tende a evidenciar a emoção que a obra provoca, já que ela se vale especialmente da sensibilidade. Essa sensibilização tende a ser construída, porém, não é garantido que ela ocorrerá. Emoção, prazer, intuição, opinião, gosto, avaliação entre outros, são condições necessárias para participação estética, pois o espectador pode deixar ou não se seduzir pelo envolvimento causado pela obra. A primeira participação estética pode permear de alguma forma o espectador, fazendo-o transformar-se.

O contexto de exibição influencia nessas formas de apropriação e hoje a maioria dos espectadores brasileiros só tem acesso a filmes pela televisão, DVDs e, mais recentemente, pela internet (redes sociais, sistema streaming etc). Diante dessa realidade é importante discutir sobre os diferentes modos de ver o filme, a fim de refletir o que essas relações possibilitam ou impedem na construção do significado, experiência estética e da imaginação. A exibição em sala de aula também merece atenção especial (NAPOLITANO, 2011).

Os diversos modos existentes para assistir filmes são conhecidos e praticados pelos que produzem e pelos que assistem, pois ambos intervêm no filme, dando corpo e expressão. Estes devem ser mobilizados simultaneamente em diversos níveis, pois sua organização depende do texto e do contexto de leitura. Todos os modos de ver o filme podem ser educativos e com a mediação adequada podem estar presentes em um contexto formativo.

A partir da valorização da experiência e da sensibilização, sem abrir mão da dúvida, da crítica e da argumentação, mas tendo como base a apropriação de filmes, pode-se desenvolver novo tipo de conhecimento. A denominação “conhecimento logopático” foi cunhada pelo filósofo Júlio Cabrera (2006) para denominar, justamente, esse novo tipo de conhecimento. Assim como na história da humanidade o conhecimento oralizado se tornou hegemonicamente literário, pode-se pensar nos dias atuais na construção e reflexões imagéticas do conhecimento se sobrepondo, inclusive, ao literário.

O conhecimento logopático propõe que o afetivo seja pensado como forma de encaminhamento de reflexões, o que implica não apenas compreensão, mas também vivência, experiência e atribuição de importância a relação entre os sentidos humanos e a cognição. Para Cabrera:

[...] se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vive-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente (CABRERA, 2006, p.07).

Ao usar a racionalidade logopática e não apenas a lógica, o cinema conseguiria dar sentido cognitivo para o conhecimento, mediando o racional e o emocional (CABRERA, 2006). Os tidos “filósofos cinematográficos” sustentam, a partir dessa perspectiva, que algumas dimensões fundamentais da realidade não podem ser

simplesmente articuladas logicamente, para que possam ser plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de conhecimento que tome como base a experiência.

Os filósofos sustentam também que essa apresentação sensível deve produzir impacto emocional no indivíduo que estabelece contato com ela. Além disso, acreditam que por meio dessa sensibilização são alcançados determinados temas fundamentais da condição humana, com pretensões de verdade universal, entendida por Cabrera (2006) como postulado válido para outras experiências de vida, diferentes daquela representada pelo filme.

Para compreender o cinema filosoficamente a partir do conhecimento logopático, Cabrera (2006) propõem um tipo de conceito visual: o conceito-imagem. Diferentemente dos conceitos tradicionais, os conceitos-imagem são trabalhados em níveis cinematográficos, históricos e filosóficos. Eles funcionam no contexto de uma experiência, portanto, não são formados externamente, mas a partir de linguagem instauradora, que exige a vivência, para que o conhecimento possa ser plenamente consolidado.

O conhecimento logopático muda a estrutura do saber, pois, a partir desse ponto de vista, ele é tido como necessariamente aberto a determinada experiência e se deixar afetar por ela. Este saber não pode ser transmitido por um ou por outro, mas sim precisa ser experienciado diretamente e refletido. Isto porque, quando um filme é apresentado por meio de palavras, a tendência é que seja entendido de modo puramente lógico e quando é somente assistido, corre o risco de não configura nenhum tipo de saber.

Para que se possa pensar filosoficamente a partir de um filme é necessário interagir com seus elementos lógicos, compreender que há uma ideia ou conceito a ser transmitido pela imagem em movimento. Partindo das proposições de Cabrera (2008), pode-se dizer que um filme sem mediação não gera conhecimento, por isso tem de ser compreendido em seu contexto, com auxílio do professor mediador, preocupado em refletir a partir dos conceitos-imagem, tendo em vista determinada temática.

A apreensão dos conceitos-imagem do cinema, por meio da experiência plena, procura produzir impacto emocional que permita a reflexão a respeito dos aspectos do mundo. Dessa forma, ao utilizar o filme como recurso didático, o professor não pode estar somente interessado em passar informação objetiva ou somente provocar emoção, mas sim trabalhar com a abordagem logopática, portanto, lógica e afetiva ao mesmo tempo, valorizando o cognitivo, o persuasivo e o argumentativo.

Os conceitos-imagem têm o propósito de propiciar soluções lógicas e epistêmicas abertas e problemáticas para as questões filosóficas que se pretende abordar, pois a imagem cinematográfica não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, uma vez que o cinema é tudo, menos um puro registro do real. A logopatia problematiza a exclusividade lógica, o controle, a harmonia, o estético, o dominável. Entende-se, portanto, que o cinema nunca confirma nada, sempre volta a abrir o que parecia aceito e estabilizado.

Anistia Política

O golpe de Estado ocorrido no Brasil em 1964 configura marco tristemente relevante para a história do país. Esse fato inaugura contexto ditatorial, que passou a assumir importância para os estudos dos historiadores, especialmente a partir da década de 1980. Aliás, segundo Carlos Fico (2004), ao contrário do que se viu tempo atrás, em que seminários acadêmicos sobre o Golpe de 1964 foram cancelados ou quase não tiveram frequência de público, o que se registrou nos últimos anos é o notável despertar por publicações e por eventos dedicados ao tema, principalmente por parte de jovens, que têm comparecido aos debates promovidos.

É possível, portanto, visualizar uma mudança geracional, sendo cada vez mais frequente trabalhos à respeito desse período, de modo que pesquisadores não formem opinião precipitada. Ainda assim, prossegue, Fico (2004), constata-se por parte de alguns atores históricos do período do Golpe de 1964 a permanência de discursos clichês sobre o período. Para evitar essa abordagem, o autor destaca a importância de se considerar nova fase da produção historiográfica sobre a Ditadura Civil Militar, formada por notável quantidade de pesquisas, desenvolvida nas duas últimas décadas.

Segundo Martins (2004), a Ditadura Civil Militar brasileira, longe da ideia de homogeneidade, foi baseada num quadro de forças diversificado quanto a sua própria estrutura interna. De um lado, registra-se que as tratativas entre agentes foram marcadas por desunião muito maior e complexa do que geralmente se admite. Por outro, nota-se que durante seus 25 anos, tais agentes foram responsáveis pela manutenção de dinâmica política caracterizada por profunda unidade institucional. Assim, a denominação “unidade da desunião” é a que melhor define o caráter desse regime político.

Na perspectiva desse autor, torna-se possível encontrar uma lógica na dinâmica dos agentes da Ditadura Civil Militar em dois processos permanentes de crise, visíveis

do começo ao fim desse período. Havia a disputa pelo poder no seio da alta hierarquia, em torno de sucessões presidenciais, bem como as tensões oriundas das percepções comuns aos setores de militantes da oficialidade. Tais disputas diziam respeito à consolidação do regime militar por via dos generais e a escolha de general-presidente pelos coronéis, respectivamente.

De acordo com Maria Paula Araújo (2004), em meados de 1970, houve nova conjuntura política, já que o próprio regime buscou ampliar sua base de institucionalidade, iniciando em 1974, durante o Governo Geisel, a chamada “distensão política”. O governo começou a acenar com o seu projeto de “abertura lenta e gradual”, em resposta à conflitos internos, bem como à atuação da sociedade e das forças políticas de oposição. Conforme a autora:

Temos, então, na década de 1970, uma conjuntura e um processo de luta fortemente marcada por estes dois pólos: de um lado, o projeto de abertura do governo; de outro, a atuação de um movimento político de oposição, reunindo amplos setores da sociedade e com forte presença dos partidos e organizações de esquerda, que procurava alargar e implodir os limites do projeto de “abertura” do governo. Esta conjuntura pode, então ser definida como “queda de braço” entre o regime e o movimento e oposição (ARAÚJO, 2004, p.162).

Daniel Reis (2004) considera que ocorreu progressivo deslocamento da sociedade brasileira e de suas elites políticas e econômicas em direção ao reestabelecimento das instituições democráticas, nos anos subsequentes ao início do projeto envolvendo a abertura política (1974). Contudo, não se tratou de processo linear e tranquilo. Forças de extrema direita resistiram de todas as formas que puderam, pressionando, ameaçando, urdindo golpes, assassinando e praticando atos de terrorismo. Uma das passagens mais conhecidas dessa resistência envolve o atentado do Rio Centro, em 1981.

Segundo ainda Reis (2004), a liberalização da Ditadura Civil Militar foi evoluindo, entre avanços e recuos. Em 1985, o Brasil recuperou premissas da democracia (eleições diretas, garantias constitucionais etc). Contudo, na transição política, os agentes do regime atuaram no sentido de apagar o grande embate social e o projeto reformista revolucionário. É nesse contexto que também são pensadas a anistia política e a situação dos exilados.

Anunciada muito antes do AI-5 (1968), a primeira Lei da Anistia foi promulgada em 1979. O objetivo dela lei foi o de reverter penas dos cidadãos brasileiros que, entre

os anos de 1961 e 1979, foram considerados criminosos políticos. Nesse período, a Anistia não foi estendida a todos e a proposta desapareceu de cena por muitos anos. Mais tarde, todos foram beneficiados, apesar de fortes resistências das forças de direita e de extrema direita, que se recusavam a conceder anistia aos chamados “crimes de sangue” (REIS, 2004).

Rocha (2016) destaca que a possibilidade de abertura política marcou um surto memorialístico, limitado pela Anistia (1979). A promulgação dessa lei frustrou as expectativas de clamor pela verdade e pela justiça. Em linhas gerais, existiam duas tendências dentro da Anistia: a primeira considerava que deveria ocorrer em conjunto com a apuração dos crimes perpetrados pelo Estado, com a punição dos responsáveis; enquanto a segunda previa perdão recíproco, sem revanchismo e sem recordações dos traumas do passado.

A segunda proposta foi vitoriosa. Contudo, movimentos sociais reivindicavam o registro das memórias de atrocidades e de lutas. Rocha (2016) destaca o “Brasil: Nunca Mais”, surgido em 1979. Encabeçado pela Arquidiocese de São Paulo e pelo Conselho Mundial de Igrejas, esse movimento objetivava evitar que os processos judiciais por crimes políticos fossem destruídos, após o fim da Ditadura Civil Militar.

Para Rollemberg (2004), pensar o exílio como tempo e lugar das redefinições das pessoas exiladas é refletir sobre os sentimentos de estranhamento, desenraizamento e luto. Mas, por outro lado, também significa pensar sobre descobertas, aprendizados e enriquecimentos advindos dessa experiência. As dúvidas, os constrangimentos e os caminhos percorridos no exterior, segundo as conjunturas e as iniciativas pessoais, acabaram por configurar um novo olhar sobre o Brasil e sua gente.

O que parece claro é que o exílio atuou na transformação das pessoas que o viveram, pois significou tanto a reconstrução das referências que corroboravam para a construção da identidade política, quanto à ampliação de horizontes pessoais. Ao voltarem ao Brasil, muitos exilados traziam consigo visão um tanto quanto desfocada da realidade, o que agravou o impacto da chegada e impôs a necessidade de revisão do país.

Se de um lado a Anistia autorizou o regresso dos exilados ao Brasil, com seus direitos políticos, de outro também abrangeu os responsáveis por abusos contra a dignidade humana, inclusive a prática de torturas, a título de garantia do que era tida como “segurança nacional” (ROLLEMBERG, 2004). Em 1984, portanto, cinco anos após a publicação da Lei de Anistia, 11.434 pessoas ainda não tinham conseguido seus

direitos.⁴ Isso comprova que a Anistia não solucionou o problema dos desaparecidos políticos, desde o Golpe de 1964.

IMAGEM 1– Anistia e justiça social



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013), situada em 22 min, retrata José Carlos, ex-militante, guerrilheiro e atual ministro da justiça, recebendo a notícia de que os arquivos da Ditadura Militar foram destruídos pelas forças armadas (IMAGEM 7). Ao longo do filme, José Carlos é apresentado como sujeito que, trabalhando no governo, luta para recuperar esses arquivos e fazer justiça, depois do perdão pelas atrocidades cometidas pelos militares, instituído pela Lei da Anistia.

A passagem do filme permite refletir sobre o porquê depois de tanto tempo, mais exatamente no ano de 2011, o ministro José Carlos ainda se preocupa em fazer justiça em nome daqueles que foram assinados, torturados e estão desaparecidos. O ministro busca por justiça na atualidade, pois a Lei da Anistia, promulgada em 1979, acabou eximindo de punição os agentes que cometeram “crimes de sangue” contra presos, por meio de torturas nos órgãos de repressão.

A princípio, a lei tinha sido vista como golpe contra o regime militar. Mas não foi bem assim. O Estado a “dosou na medida certa” e, com o fim da Ditadura, a lei foi

⁴ Direitos estes que, contemplavam o perdão de crimes cometidos, garantiam retorno dos exilados ao país; restabeleciam os direitos políticos suspensos de servidores da administração direta e indireta; restabeleciam os direitos dos servidores do Legislativo e do Judiciário e de fundações ligadas ao poder público.

usada para impedir que crimes de tortura e de assassinato, cometidos pelos agentes repressores, fossem a julgamento. Assim, cabe afirmar que a anistia praticamente não beneficiou as vítimas do Golpe de 1964, mas apenas os militares responsáveis por torturas, mortes e desaparecimentos de opositores ao regime, deixando-os impunes diante de seus crimes.

Exemplo disso é o caso do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra. Declarado culpado pela Justiça comum, em 2015, teve o processo suspenso no Supremo Tribunal de Justiça, até que se chegasse à consenso, justamente, sobre a Lei de Anistia. O Coronel Ustra foi responsável por série de crimes, já que no dia a dia das operações do DOI-CODI, entre 1970-1974, cumpria papel de chefia: instruía os agentes de campo e os torturadores para focarem na caça, opressão e eliminação dos opositores do regime militar.

IMAGEM 2 – Exílio e Ditadura



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013) situada em 46 min apresenta a personagem Ana, protagonista do filme, vivendo uma de suas lembranças: o período de exílio, ocorrido na França, junto de sua irmã, que optou por lá ficar, enquanto Ana retornou ao Brasil, mediante a abertura política (IMAGEM 8). A cena é narrada pela personagem Ana, enquanto imagens dela caminhando e observando diferentes pontos da cidade de Paris são apresentadas, descrevendo o sentimento

daqueles que foram exilados. Nessa narrativa consta que todos os companheiros exilados se sentiam da mesma forma: deslocados, como peixes fora d'água.

A partir da cena em questão é possível refletir sobre como ocorreu o exílio na Ditadura Militar, partindo das vivências de pessoas que sentiram na pele a dor de ter que deixar o país. A vivência da personagem Ana permite refletir sobre como isso ocorreu durante esse período da História do Brasil, reconhecendo que foram duas fases distintas: logo depois do Golpe de 1964, quando algumas pessoas resolveram deixar o país, e após a decretação do AI-5, mediante intensificação da violência pelos agentes da repressão e o maior afastamento dos opositores ao regime. A personagem Ana representa o primeiro grupo, enquanto sua irmã e sobrinha se inserem no segundo.

Mesmo vivendo no exterior, muitos opositores à Ditadura viveram o sentimento de pertencimento ao Brasil, o que motivava essas pessoas a se preocuparem com o que ocorria no país. Como relata a personagem Ana em “A memória que me contam” (2013), os exilados gostariam de se integrar na sociedade brasileira, esquecer, começar nova vida, mudar, transformar, embora isso não tenha sido possível à todos que viveram essa experiência histórica. O principal destino dos exilados foi à França, justamente, onde a personagem Ana esteve isolada.

IMAGEM 3 – Exílio e estranhamento social



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013), situada em 1h10min, retrata a personagem Chloé pertencendo ao grupo que não conseguiu se

integrar/reintegrar à sociedade brasileira (IMAGEM 9). Buscando se encontrar e entender as experiências dos companheiros de sua tia, Chloé anota num caderno todas as informações que considera importante para seu entendimento. O ato de registrar para lembrar, juntar as peças, refletir a respeito constitui forte metáfora do sentimento da perda de identidade vivida por muitos brasileiros no exílio e a vontade de passar a limpo a própria história.

Durante o filme, quando a personagem Chloé retorna ao Brasil para visitar Ana, fica nítido o sentimento de estranhamento social que nutre, tendo em vista que não consegue reconhecer as experiências e as memórias dos companheiros de sua tia. Chloé pode ser entendida como símbolo de uma sociedade que perdeu nexos com sua própria realidade, parcial ou integralmente, por conta dos efeitos gerados pela Ditadura Civil Militar. Nesse sentido, anotar todas as informações revela a tentativa de encontrar-se/reencontrar-se/nos reencontrarmos.

IMAGEM 4 – Exílio e recomeço



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013) situada em 1h19min apresenta uma filmagem real (IMAGEM 10). Algumas pessoas aparentemente familiares aguardam, com grande expectativa, à volta daqueles que foram exilados pela Ditadura Civil Militar e, por conta disso, ficaram fora do país, por anos. Num primeiro momento, somos convidados a pensar que esse retorno envolve apenas aspectos

positivos. Contudo, sequelas podem ser detectadas naqueles que viveram o exílio (emocionais e físicas) e reflexões sobre elas exigem o abandono de visão histórica estrutural, linear e consagrada.

Outro aspecto pode ser refletido. É válido ressaltar que os exilados encontraram no Brasil uma realidade social que não tinha, em boa medida, relação com seus ideais, daí enxergarem a necessidade de reestruturação do país, além de expressarem sentimentos como medo, desenraizamento e luto após o retorno. Aspectos práticos também dificultavam a vida dos exilados que retornavam: trabalho, cenário político, cotidiano e o novo universo cultural brasileiro. Essas dificuldades fizeram com que vários exilados quisessem permanecer no local onde haviam vivido fora do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As memórias sobre os traumas sofridos e sobre os crimes cometidos durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1989) são por diversas vezes esquecidos na memória da sociedade atual. Neste sentido, ao analisarmos os fotogramas foi possível reconstruir diversas ações registradas durante o período de anistia, qual foi marcada por acontecimentos que informam sobre a ausência efetiva de ruptura com a Ditadura Civil-Militar pós 1989. Atribuir voz aos “vencidos” e discutir os limites da Anistia diz respeito à promoção de debate do sentido e dos limites da democracia vivida no Brasil desde então e até os dias atuais.

A imagem é fator importantíssimo no trabalho com o cinema, a história e o ensino, sendo tão potente quanto a palavra escrita, uma vez que em ambas reside a capacidade de vivenciar e de refletir o passado. Contudo, as imagens fílmicas guardam um diferencial importante: elas envolvem até com mais desenvoltura a construção de memórias subterrâneas, portanto, a capacidade de construir o conhecimento histórico a partir de outra perspectiva, fundamental para superar a alienação em relação passado. Nesse sentido, as imagens fílmicas podem representar certa alternativa.

Mas o emprego de filmes no ensino de história exige mudanças na perspectiva e prática dos professores. Lançar mão desse tipo de narrativa exige pensar que a qualidade dos filmes ultrapassa o seu grau de veracidade e envolve, muito mais do que isso, sua capacidade de suscitar reflexões por vias de uma linguagem complexa e específica, porque constituída por sons, imagens, atuações, entre outros elementos. Sendo diferente, requer o cinema metodologias de ensino e elaboração de avaliações igualmente

próprias, dado que o conhecimento proporcionado pela experiência fílmica é baseado na “estética”, na “razão poética”, na “logopatia”, apenas para citar alguns termos que já foram cunhados para destacar sua particularidade.

Podemos afirmar que vivemos em constante processo de democratização e, ao mesmo tempo, de retrocesso, pelos constantes ataques à democracia. A participação da sociedade na reconstrução dessas memórias é parte da construção dessa democracia. Nesse sentido, se não há conscientização necessária por meio do trabalho com os livros didáticos de história, torna-se necessário haver outras maneiras de formação crítica da sociedade, como o emprego dos filmes dirigidos por Lúcia Murat. Filmes como esses são capazes de garantir a vivência da construção de espaço de ensino de história atrelado à formação política, algo que foi esvaziado, justamente, a contar do Golpe de 1964.

Logo, a proposta pedagógica aqui desenvolvida apresenta o estudo desse período partindo do pressuposto de uma mudança de olhar para história. Os filmes, se trabalhados didaticamente, transformam-se em narrativas poderosas para os processos formativos em sala de aula, contribuindo para aprendizagem pelas vias da sensibilização, do tratamento de aspetos/temas ausentes dos livros didáticos de história e da problematização.

Além disso, a apropriação pedagógica de filmes gera a oportunidade de abordar a história por meio das memórias, portanto, segundo o vivido, além da relação que faz dialogar o “micro” e o “macro”, a perspectiva dos “vencidos, a especulação, a ética e a estética.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B; ALVES, D. R. M; LEMOS, S. D. V. (org.). **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p.57-82, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDREW, J. D. **As principais teorias do cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ARAÚJO FILHO, W. **Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de História**. Dissertação (Mestrado – Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2007.

AUMONT, J; MARIE, M. **A análise fílmica**. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.

- _____. et al. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2005.
- ARAÚJO, M. P. N. A luta democrática contra o regime militar na década de 1970. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.161-175.
- BELLONI, M. L; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v.30, p.1081-1102, 2009.
- BENTES, I. **Ecos do cinema** – de Lumière ao digital. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- BERNARDET, J-C. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BITTENCOURT, C, M, F. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CABRERA, J. **O cinema pensa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- COLL, C; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DUARTE, R. M; REIS, J. A. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade**, v. 33, p.59-80, 2008.
- FANTIN, M. Cinema, participação estética e imaginação. **Revista Pedagógica – Unochapecó**. Chapecó, v.01, n.30, p.534-560, 2013.
- FICO, C. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, W. Princípios da Poética (com ênfase na Poética do Cinema). In: PEREIRA, M; GOMES, R; FIGUEIREDO, V. (org.). **Comunicação, representação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, p.93-125, 2004.
- JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p.42-53.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papirus, 2012.
- MARTINS, J. R. F. A Ditadura Revisitada: Unidade ou Desunião? In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.125-140.
- MEDEIROS, A. C.; RAMALHO, T. A. Que bom te ver viva – Memória das Mulheres. **O Olho da História**. Salvador, n.14, p.01-14, 2010.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.
- NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais. Abr./Mai./Jun. 2008, vol.5, ano V, nº 2.
- PRETTO, N. L. (org.). **Tecnologia e novas Educações**. Salvador: Edufba, 2005.

REIS, D. A. Ditadura e Sociedade: As reconstruções da Memória. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.29-52.

ROCHA, R. C. Que Bom Te Ver Viva: Gênero, Ditadura, Anistia e Memória. **Contemporâneos**. Santo André, n.14, p.01-17, 2016.

ROLLEMBERG, D. Nômades, Sedentários e Metamorfozes: Trajetórias de vidas no exílio. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.203-216.

SILVA, A. C. V. **Uma videoteca para a educação: O projeto Ceduc-vídeo, a Videoteca Pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997.** (Dissertação de Mestrado) – USP, 2009.

SILVA, M. A; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2009.

SILVA, M; RAMOS, A. F. (orgs.). **Ver história**. São Paulo: Hucitec, 2011.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANOYE, F; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas, Papyrus, 1994.

XAVIER, I. (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilmes, 1983.

VISIBILIZANDO CULTURAS INVISIBILIZADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Danielle Ribeiro Santos ¹
Alberto Luiz Schneider ²

RESUMO

Ancorada nos referenciais que subsidiam a perspectiva cultural da Educação Física, as teorias pós-críticas, a intenção desta pesquisa foi a de dar visibilidade aos saberes dos grupos historicamente excluídos e marginalizados no currículo escolar nas aulas de Educação Física. Agenciada pelos princípios éticos-políticos da descolonização, da justiça curricular e de evitar incorrer no daltonismo cultural tencionei propiciar espaço para o diálogo e reflexões críticas da cultura corporal com intuito de contribuir para a valorização e reconhecimento da cultura indígena e suas práticas corporais por meio da leitura crítica e da ação problematizadora. Para a realização desta pesquisa qualitativa – ancorada nos referenciais das teorias pós-críticas que subsidiam o currículo cultural da Educação Física – foi adotada a autoetnografia como perspectiva teórico metodológica. A pesquisa ocorreu em uma escola do município de Praia Grande durante as aulas de Educação Física ministrada pela professora/pesquisadora. Participaram da pesquisa 78 alunos e alunas de 4 turmas multisseriadas na faixa etária de 06 a 14 anos. Os dados obtidos indicam que a visibilização da cultura indígena corroborou para o chamado arco-íris cultural evitando, portanto, o daltonismo cultural, para desconstrução da imagem estereotipada e folclorizada identificada nas enunciações das crianças promovendo uma mudança do olhar em relação à população indígena contribuindo para a formação de sujeitos críticos e sensíveis à diversidade.

Palavras-chave: Educação Física, Cultura Indígena, Princípios éticos-políticos.

INTRODUÇÃO

Reconhecendo a importância de uma prática que corrobore para a construção de relações mais democráticas e subjetividades mais sensíveis à diversidade, a proposta deste trabalho foi e de dar visibilidade, por meio de aulas de Educação Física culturalmente orientadas, a uma cultura que historicamente vem sendo invisibilizada na escola, a cultura indígena.

A Educação Física juntamente com Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa está inserida na área de linguagens, mas vale dizer que a concepção de linguagem adotada pelo currículo cultural entende que esta não é uma representação da realidade, ela produz a

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Metropolitana de Santos - SP, profdanisantos@gmail.com;

² Doutor em História pela Unicamp, com Pós-Doutorado no King's College London e no Departamento de História da USP - SP, alberto.ls@uol.com.br.

realidade. Desse modo, as práticas corporais são frutos da linguagem, são textos da cultura e, sua leitura e produção, é foco da Educação Física Cultural ou currículo culturalmente orientado.

Nesta concepção, o ensino do componente curricular é pensado a partir do cotidiano escolar, das práticas pedagógicas visando a formação de identidades solidárias na perspectiva de contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

A proposta defende que há diferentes modos de fazer, de pensar, de jogar, dançar, lutar. Não oferece “[...] nenhuma proposta de modificação dos comportamentos ou sentimentos calcada em ideais regulatórios. Contentam-se em problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar” (NEIRA, 2016, p.90).

O currículo cultural, fundamentado nas teorias pós-críticas do ensino - teorias que enfatizam as relações de poder; questões de identidade, diferença, subjetividade, subjetivação, conhecimentos, verdades, discursos e maneiras outras de entender o social - encontra inspiração nos princípios da descolonização do currículo, da justiça curricular, da articulação com o projeto político pedagógico, do reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade, de evitar incorrer no daltonismo cultural e na ancoragem social dos conhecimentos. Tais princípios são flexíveis e funcionam como critérios que influenciam nas tematizações acerca da cultura corporal e nas situações didáticas postas em ação.

Neste trabalho, ao tematizar a cultura indígena nas aulas de Educação Física, com base nos mapeamentos realizados e nas situações que foram ocorrendo durante as aulas, fomos agenciados pelos princípios da descolonização do currículo, da justiça curricular e o de evitar o daltonismo cultural.

A articulação entre os princípios de justiça curricular e da descolonização implica por parte do educador buscar romper com a visão eurocêntrica do currículo e tratar com a mesma dignidade práticas corporais de origem euro-estadunidense e práticas corporais oriundas de outros povos e grupos culturais que tradicionalmente são marginalizadas dentro do currículo escolar (NEIRA; NUNES, 2009).

Quanto ao evitar incorrer no daltonismo cultural implica reconhecer e valorizar o “arco-íris” de diferentes culturas. A ideia é que as crianças acessem diferentes formas de vivências, discursos, fontes variadas de estudo do tema em destaque favorecendo a heterogeneidade.

O daltonismo cultural é algo que tem muito que ver com o habitus³ que, insidiosamente, se instala ao longo da socialização de muitos de nós e que nos estimula a aceitar a ideia de que as pessoas em geral são muito semelhantes, partilhando gostos, valores, conhecimentos e, sobretudo que estes são os valores e práticas que, de entre todos, são os melhores, os mais aceitáveis, os mais válidos (CORTESÃO, 2018, p. 318).

Sob o olhar pós crítico na perspectiva da descolonização e da justiça curricular os saberes dos grupos invisibilizados na escola age no sentido de dar visibilidade aos saberes dos grupos historicamente excluídos e marginalizados no currículo escolar em contraposição à predominância do eurocentrismo e da naturalização, tão presente no currículo escolar como apontam diversos estudos. “Quer-se favorecer, como consequência, a redução, na escola e no contexto social democrático, de atos de opressão, preconceito e discriminação” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157).

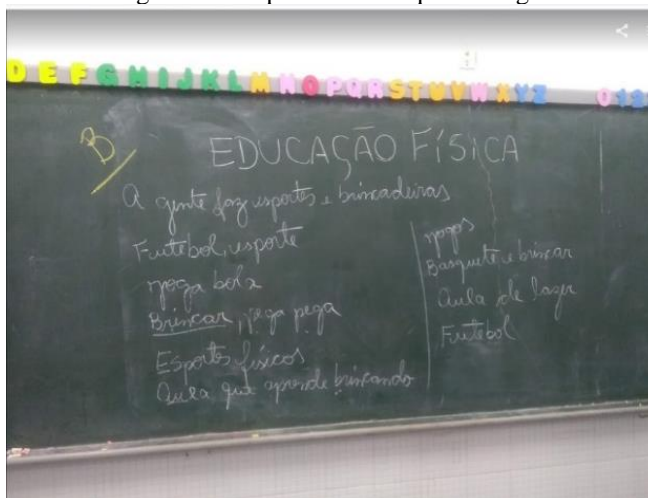
Desse modo, após um mapeamento realizado com o intuito de conhecer o que os estudantes entendiam sobre os conhecimentos que são ensinados nas aulas de Educação Física. Obtive como dado inicial que as lutas não faziam parte da Educação Física Escolar, associado a este dado o desconhecimento sobre práticas indígenas me levou a iniciar o estudo deste tema partindo das lutas indígenas.

Desde as primeiras aulas, foi possível perceber que os alunos não estavam acostumados com aulas culturalmente orientadas. Ao questionar sobre a visão que possuíam do componente, as respostas foram:

- Praticar esporte, queimada;
- Fazer esporte, obedecer a professora, prestar atenção;
- Serve para fazer futebol e vôlei;
- Obedecer a professora ou ganha ocorrência;
- Eu acho que é alguma coisa que tem que obedecer às regras, a professora [...] se vem pra escola é pra fazer;
- Eu acho legal, a gente brinca;
- A gente faz esportes e brincadeiras;
- Aula de lazer;
- Esportes físicos.

³ A autora emprega o conceito de habitus partindo de Bourdieu. O habitus está instalado no inconsciente de todos, e, evidentemente, também nos professores.

Figura 1 – Mapeamento no quadro negro



Identifiquei que grande parte das vivências citadas faziam parte de práticas tradicionalmente ensinadas nas aulas do componente, o discurso dos alunos e alunas também deixou transparecer a visão que possuíam de um currículo hegemônico, eurocêntrico. “Considerada um dos componentes do currículo, a Educação Física constituiu-se sobre a égide da modernidade, priorizando práticas comprometidas com os modos, valores e conceitos da cultura dominante” (SANTOS, 2014, p.1016).

O tratamento do corpo na Educação Física sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar. Normas e valores são literalmente “incorporados” pela sua vivência corporal concreta. A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano do sensível do que do intelectual. Assim, a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, enaltecimento do prazer corporal, a prática balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva ainda aparece presente nas propostas pedagógicas (BRACHT, 1999).

Diante deste contexto inicial, percebi a necessidade de eleger temas que buscassem promover a justiça curricular, que evitasse o daltonismo cultural e promovesse deslocamentos na visão colonizada que tinham do currículo. Além disso, a percepção de que grande parte dos estudantes sequer conheciam práticas corporais de grupos minoritários me levou a tematizar a cultura indígena nas aulas de Educação Física.

METODOLOGIA

A realização da pesquisa ocorreu em uma escola categorizada como Complementação Educacional localizada no município de Praia Grande, litoral sul de São Paulo, durante as aulas de Educação Física ministrada pela professora/pesquisadora.

Participaram da pesquisa 78 alunos e alunas de 4 turmas multisseriadas na faixa etária de 06 a 14 anos. A participação na pesquisa foi condicionada à autorização por parte dos responsáveis legais pelos estudantes.

Para a realização desta pesquisa qualitativa, foi adotada a autoetnografia como perspectiva teórico metodológica.

Ciente de que na pesquisa qualitativa não há hipóteses pré-concebidas, nem a suposta certeza do método experimental, visto que são construídas no caminhar da pesquisa, na observação, procurei me atentar para que “[...] o resultado da pesquisa não seja fruto de observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação de pontos de vista” (PEIRANO,1995).

Vale dizer que a adoção pelo termo perspectiva deu-se pelo fato de que alguns autores consideram que pesquisas etnográficas pressupõem um longo tempo de permanência no campo de pesquisa, no entanto, sabe-se que a etnografia vem cada vez mais sendo usada por diversas áreas além das ciências sociais sem, contudo, prescindir de um tempo prolongado para realização do estudo.

Na perspectiva etnográfica, a experiência de campo depende, entre outras coisas, da biografia do pesquisador, das opções teóricas dentro da disciplina, do contexto sócio-histórico mais amplo e, não menos, das imprevisíveis situações que se configuram, no dia-a-dia, no próprio local de pesquisa entre pesquisa-dor e pesquisa-dos (PEIRANO,1995).

Entendo assim que esta pesquisa de perspectiva etnográfica se configura como autoetnografia visto que para compreensão do contexto cultural parto da minha imersão na experiência da pesquisa, no encontro com meus alunos, com o arranjo escolar, com a vida da escola descrita e analisada a partir da minha visão, certa de que como professora pesquisadora, mergulhada no contexto social da pesquisa, minhas observações, sentimentos, experiências e interpretações formam um conjunto de dados que tanto influenciam quanto são influenciados pela pesquisa.

Autoetnografia vem do grego:auto (self= ‘em si mesmo’), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = ‘a forma de construção da escrita’) e remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (‘escrever’), sobre um grupo de pertença (‘um povo’), a partir de ‘si mesmo’ (da ótica daquele que escreve) (SANTOS, S., 2017, p. 218).

Na autoetnografia, o registro da experiência não se configura na descrição de uma realidade supostamente objetiva, na execução de técnicas que definem passo a passo o que fazer, o que, no entanto, não significa falta de rigor. “A experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção” (CLIFFORD, 2002, p.38).

Contudo, ciente de que meu olhar está circunscrito à bagagem que ele carrega e que a personalidade do investigador e sua experiência pessoal não podem ser eliminadas do trabalho etnográfico. Para Rockwell:

La interacción etnográfica en el campo, por ser social, en cierta medida está fuera de nuestro control. Intervienen en ella, además de nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras propias angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. El proceso de campo rebasa el dominio del control técnico que puede regir otros trabajos empíricos (por ejemplo, encuestas). Más bien, las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja (ROCKWELL 1987, p. 4).

A autoetnografia se vale da experiência pessoal, reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros”, visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida aqui como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro.

O registro da experiência para a forma textual envolve “múltiplas subjetividades e constrangimentos políticos que estão acima do controle do escritor” (CLIFFORD, 2002, p. 21).

O grande desafio é, portanto, registrar em palavras o que se vê, se entende, se percebe, o que foi registrado de maneiras outras, como no caso da captura de imagens, sons e movimentos. Não pretendo um registro neutro, tampouco acredito possível. “Si bien en todo registro está presente la persona que lo hizo, también debe estar lo otro, lo observado. Cuando está, es posible ‘volver a ver’ desde otro lugar, lo que sucedió, lo que se dio” (ROCKWELL, 1987, p. 8).

Para a antropóloga brasileira Mariza Peirano, pesquisadora sênior e com vasto material publicado sobre etnografia, uma (boa) etnografia é a própria teoria vivida, a teoria não apenas informa a pesquisa, ela está, de maneira óbvia, em ação, emaranhada nas evidências empíricas. Mais: a união de etnografia e teoria não se manifesta apenas no exercício

monográfico. Ela está presente no dia a dia acadêmico, em sala de aula, nas trocas entre professor e aluno, nos debates com colegas e pares. Como o trabalho de campo se faz, em geral, pelo diálogo vivo, a escrita etnográfica pretende comunicar ao leitor (e, com sorte, convencê-lo) de sua experiência e sua narrativa. É hora, portanto, de levar a sério a linguagem, que, afinal, une etnografia e teoria de forma indelével (PEIRANO, 1995).

Dentre os caminhos (procedimentos) para compreender as situações ocorridas nas aulas, adotei o uso das mídias impressa e de vídeo visando mobilizar o pensamento crítico, rodas de conversa, atividades elaboradas para as aulas, produções e relatos dos alunos, registros no caderno/ diário de campo durante e depois dos acontecimentos, cenas e impressões captadas por meio de fotos e gravações de áudio e vídeo.

De todos os instrumentos utilizados, o caderno de campo foi o mais utilizado. Em todas as tematizações e problematizações lançava mão de meu caderno, anotando tudo que considerava relevante, tudo que saltava aos olhos.

Os registros referentes às vivências, as problematizações realizadas, as impressões e imagens captadas, as narrativas registradas e as produções realizadas pelos alunos e alunas foram fundamentais para a análise e discussão dos resultados.

O estudo da cultura indígena envolveu atividades de leitura de textos como artigos científicos, rodas de conversa, análise das práticas, compartilhamento de práticas acessadas em visita à uma tribo indígena.

Os alunos acessaram diferentes práticas da cultura indígena. Dentre as práticas corporais estudadas estão: luta corporal indígena, brincadeiras de origem indígena como peteca, cama de gato, corrida do saci, cabo de guerra, jogos e danças indígenas acessadas na visita à aldeia, jikunahati também conhecido como um tipo de futebol de cabeça indígena e muitas outras pertencentes ao repertório cultural da tribo indígena que visitamos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao questionar os alunos e alunas sobre o que é ensinado nas aulas de Educação Física, as práticas de lutas e danças não foram citadas, sequer foram consideradas como válidas nas aulas do componente, pois quando perguntei se as danças e lutas fazem parte da educação física obtive instantaneamente um sonoro não.

Quando anunciei que iríamos tematizar as lutas nas aulas surgiram falas como:

- Os meninos vão matar a gente (aluna)
- Vai machucar a vai ter que ligar para o pai (aluna)

- É muito pior (aluna)
- Legal! (aluno)
- Porque nós somos machos (aluno)
- A gente fica mais forte (aluno)
- Fica mais habilidoso (aluno)
- Não gosto, porque eu posso me machucar e eu já estou machucado (aluno)
- Legal para se defender (aluno)
- Teve uma vez que eu me machuquei com meu primo, acho ruim. (aluno)
- Os meninos vão ganhar da gente porque eles são mais fortes (aluna)

Se por um lado tais práticas estão presentes e são acessadas pelas crianças pelos diferentes meios midiáticos, por outro a reação das crianças refletiu a ausência do tema nas experiências daqueles alunos o que pode ter contribuído para a confusão recorrente como prática que incitaria a violência visto serem esta a visão de boa parte dos estudantes.

A falta de uma análise em uma perspectiva crítica ou pós-crítica pode contribuir para a confusão recorrente como prática que incitaria a violência visto ser esta a visão de boa parte dos estudantes. “Desse modo, problematizar leva o professor a desnaturalizar os regimes de verdade que foram construídos culturalmente pelos discursos que os estudantes acessaram sobre o objeto de ensino” (NEVES; NEIRA, 2019, p. 122).

Ficou visível por parte da maioria das meninas a preocupação e o descontentamento com o tema. Quanto aos meninos poucos demonstraram reprovação. A partir dessas enunciações anotei alguns pontos que precisavam ser problematizados como o conceito de lutas, briga e violência a fim de desestabilizar a visão negativa das lutas nas aulas de Educação Física.

Após as primeiras vivências, iniciadas pelas brincadeiras de luta, novos olhares para o tema foram surgindo, resistências iniciais foram caindo, meninas e meninos participaram e interagiram. Não existia um ambiente de confronto, mas de descontração, todos queriam lutar e desafiar o colega.

Questionei as meninas que anteriormente haviam se manifestado contra a tematização, mas elas sorriram e uma falou: “ah, eu achei que era brigar”.

Figura 2 – Aula sobre Lutas



Figura 3 - Aula sobre Lutas



Quando o professor organiza uma atividade de ensino que propicia a desfamiliarização (Larrosa, 2010) gera-se o efeito de não definir os significados através das diferentes possibilidades de vivenciar uma prática corporal. Ademais, o professor evita que se cole um único significado sobre o tema que será abordado [...]. Esse processo força um deslocamento discursivo para os estudantes acessarem sobre o objeto de estudo (NEVES; NEIRA, 2019, p. 120).

Em vista disso, considerando o princípio da justiça curricular, da descolonização do currículo e o de evitar incorrer no daltonismo cultural, decidi iniciar o estudo cultura indígena pelas lutas corporais.

No mapeamento das lutas, ao problematizar quais lutas os estudantes conheciam, as modalidades citadas fizeram referência a desenhos, jogos eletrônicos, lutas transmitidas na mídia, como Boxe, Muay Thai, Jiu Jitsu, UFC, MMA, Karatê, Kung Fu, Judô, Sumô, Luta Livre.

As crianças reconheceram diversas modalidades, porém, como se pode notar, nenhuma referência a lutas de origem indígena ou africana.

Indaguei se conheciam alguma luta indígena, mas eles apresentaram uma expressão de desconhecimento, dúvida. Questionei se tinham conhecimento de alguma brincadeira ou jogo indígena, mas não houve resposta.

Pela expressão que vi nos rostos, decidi perguntar o que era indígena para eles e elas e percebi que não conseguiram, naquele momento, relacionar “indígena” ao termo “índio”. Um aluno questionou: “Mas você sabe professora?”

Diante destas situações, para ampliar e aprofundar o estudo das lutas considerando que as lutas mencionadas pelos alunos não incluíam lutas de grupos minoritários e ainda, tendo em vista o trabalho que estava sendo desenvolvido sobre cultura indígena na escola, levei um vídeo sobre o huka huka, uma luta corporal indígena.

No vídeo o lutador Anderson Silva visita uma aldeia indígena, aprende e luta com os índios.

- Que difícil!
- Vai derrubar
- Briga!
- Professora, depois vamos lutar de verdade? Dar soco

Com uso de vídeo mostrei para os alunos alguns sobre os jogos indígenas. Dentre as práticas apresentadas estava o Jikunahati um jogo também conhecido como futebol de cabeça.

Já no início do vídeo surgiram alguns comentários:

- Ah, olimpíadas!
- Futebol?
- Futebol é indígena?
- Não foi criado pelos índios.
- Não, mas é brasileira
- Parece jogos olímpicos

Perguntei se alguém já havia visto antes, mas nenhum aluno afirmou ter conhecimento. Após conversa sobre os Jogos Indígenas, questionei por que não vemos a transmissão deste evento na rede televisiva. Eles responderam:

- Porque eles assistem na TV do homem branco; (aluno)
- Eles não têm câmera; (aluno)
- E como apareceu ali? (aluna)
- Os índios não gostam que apareçam; (aluno)
- Porque não tem audiência professora; (aluna)
- Pode ser na TV Paga; (aluna)
- Porque eles não são iguais à gente.

Nesses momentos a ação dialógica foi fundamental para desestabilizar as representações e discussão da invisibilidade da cultura indígena na escola, nas mídias, na sociedade mais ampla. “Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida” (FREIRE, 1983, n.p.).

Nas aulas seguintes fomos vivenciando e debatendo as vivências das práticas corporais indígenas. Registrei enunciações como:

- Eles têm cultura diferente;
- Os índios podem praticar jogos criados por outros povos?
- Eles são bicho do mato;

- Eles têm que correr pra caramba!
- Os índios quiseram matar os portugueses;
- Quem chegou primeiro? (professora)
- Os índios.

Essa visão deturpada e racista da figura do índio me remeteu à frase de Nelson Mandela, “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender [...]”. Enquanto parcela da sociedade, diversa, multicultural, também vemos na escola a circulação de situações de preconceitos, racismos, discriminações, bullyings, etc.

Num meio social como o nosso, onde «cada coisa tem um lugar demarcado e, como corolário, - cada lugar tem sua coisa», índios e negros têm uma posição demarcada num sistema de relações sociais concretas, sistema que é orientado de modo vertical: para cima e para baixo, nunca para os lados. [...] situações de discriminação (ou de segregação) só tendem a ocorrer quando o elemento não é conhecido socialmente [...]. A discriminação não é algo que se dirige apenas ao diferente, mas ao estranho, ao indivíduo desgarrado, desconhecido e solitário [...] discriminados pela simples razão de não terem nenhuma associação firme com alguém da sociedade local. O maior crime entre nós, ou melhor: no seio de um sistema hierarquizado, não está em ter alguma característica que permita diferenciar e assim inferiorizar, mas em não ter relações sociais (DAMATTA, 1987, p. 76-77).

Além desses discursos, também criticaram a aparência dos indígenas que apareciam no vídeo. Um aluno perguntou se aquilo ficava longe do Brasil e, imediatamente após esse questionamento, um outro aluno disse: “Não! Os índios são do Brasil.

Expliquei para as crianças que existem muitos povos indígenas no Brasil e em outros países. Naquele momento percebi que era importante falar sobre a colonização e a escravidão a que os povos indígenas foram sujeitados.

Conforme afirma Santomé:

As atitudes de racismo e discriminação costumam ser dissimuladas também recorrendo a descrições dominadas por estereótipos e pelo silenciamento de acontecimentos históricos, sócio-econômicos e culturais. [...] Basta uma repassada pelos livros didáticos para nos fazer ver de que forma fenômenos [...] como atos de descobrimento, aventuras humanas, feitos heróicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros, de fazê-los participar da verdadeira religião, etc. É muito difícil encontrar raciocínios em torno de conceitos como exploração e domínio, alusões a situações de escravidão e a ações de brutalidade, com as quais se levam a cabo muitas das invasões e colonizações de populações e territórios (SANTOMÉ, 1995, p. 169).

Novas falas foram proferidas:

- Professora, não era somente com os negros?
- Eu nem sabia que tinha índio;
- Eu fui em uma tribo;
- Tenho medo deles.

Tais problematizações exigiram novos encaminhamentos, novas reescritas, pois “[...] trabalhar os incidentes críticos, favorecer uma reflexão sobre elas e revelar seu conteúdo discriminador e de negação do ‘outro’ é fundamental” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.164).

A problematização das práticas indígenas e da figura do índio fez emergir a visão colonizada do índio, o preconceito, a desvalorização da cultura indígena. Tais problematizações exigiram novos encaminhamentos, novas reescritas.

Sob a perspectiva da descolonização e da justiça curricular elaborei atividades no sentido de dar visibilidade aos saberes dos grupos historicamente excluídos e marginalizados no currículo escolar.

Com base no projeto da escola e o reconhecimento das culturas, em especial daquelas marginalizadas no currículo como no caso da cultura indígena, pensei na necessidade de levar os alunos para conhecer alguma aldeia ou a possibilidade de trazer alguns membros indígenas para conversar com os estudantes ampliando as possibilidades de problematizações, análises e (re) significações da cultura indígena.

Quando os saberes dos grupos oprimidos são validados pelo currículo e as manifestações da cultura corporal que lhes são próprias recebem o mesmo tratamento dos esportes, danças, lutas, ginásticas ou brincadeiras tradicionalmente privilegiadas, a escola valida diversas identidades culturais que coabitam a sociedade. (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 540).

Durante uma das vivências, um dos alunos comentou já ter visitado uma aldeia. Perguntei-lhe qual a tribo que ele havia visitado e se era na cidade, ele disse que tinha ido com a outra escola (regular) e que era depois do rio da ponte, um rio próximo à comunidade e conhecido por boa parte dos estudantes.

Diante daquele contexto juntamente com as professoras que também estavam desenvolvendo o tema, decidimos buscar informações para uma possível saída de campo à aldeia e assim oportunizar experiências de interação e ampliação dos conhecimentos de modo a validar identidades outras no currículo.

No final do período fui a outra escola e com ajuda de uma colega professora da unidade consegui o contato do cacique da tribo.

Outra situação que foi motivo de atenção no decorrer da tematização, diz respeito a condição do indígena no Brasil, por isso, antes da visita cada professora em seu pilar discutiu sobre esta situação. Também promovemos uma campanha de arrecadação de alimentos que foi levada à aldeia no dia de nossa saída de campo.

Bonin (2010) ao analisar algumas implicações da incorporação da temática indígena na escola ressalta a importância de problematizar esta pedagogia da diversidade, a partir da qual aprendemos a reconhecer como naturais as diferenças, considerando as relações de poder e saber que produzem estas diferenças. A autora nos convida a prestar atenção não às diferenças em si mesmas, mas aos processos de diferenciação, às estratégias de hierarquização e de sujeição que instituem e posicionam as pessoas a partir de suas supostas características.

A pesquisadora também destaca entre outras questões, o aspecto da “herança” desses diferentes povos e culturas, constituídas de modo a justificar seus lugares – centrais ou periféricos, posicionando a naturalidade como herança indígena, a sensualidade como herança negra, ao passo que sagacidade, civilidade, apego ao trabalho, entre outros atributos, são enaltecidos como heranças europeias (BONIN, 2010).

Nesse sentido, a problematização realizada sobre a imagem do índio pelas crianças, seus modos de vida e moradia, a fala dos alunos denuncia claramente os processos de diferenciação citados.

Durante a discussão, as crianças disseram que “os índios possuem fogão porque constroem com bambu ou qualquer coisa”; “cozinha com lenha”; “a casa é de palha, de madeira”; “bambu”; “o nome da casa é oca”. Questionaram: “por que eles não compram uma casa e saem do mato?”

As crianças demonstraram expressão de espanto ao saber que os índios fazem compras no mercado, pois para os estudantes “eles caçam”; “pescam peixe”. Uma aluna perguntou: “como eles podem comprar coisas se eles não têm dinheiro?”

Questionados sobre a caça, muito citada em livros didáticos, eles responderam de imediato que sim, os índios caçam. “Eles caçam com lança”; “com arco e flecha”; “com a mão”.

Em função disto, em conjunto com a professora de Rotina de Estudos criamos uma atividade para dar andamento à tematização. Sugerimos aos alunos e alunas que elaborassem perguntas que tivessem interesse de fazer para os índios.

Figura 4 - Dúvidas dos estudantes

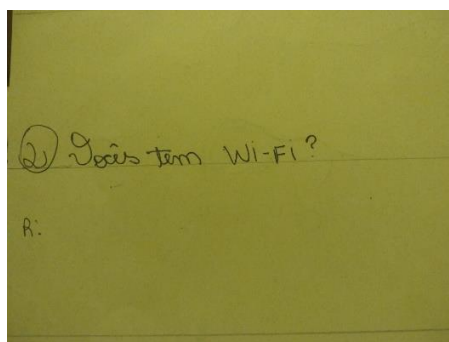
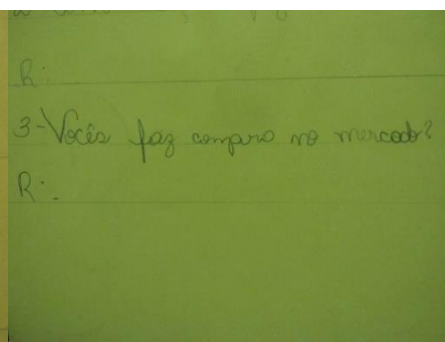


Figura 5 - Dúvidas dos estudantes



Surgiram muitas perguntas, por isso, por uma questão de organização fiz uma divisão por temas sendo que algumas perguntas foram fundidas em uma só devido serem bastante parecidas ou iguais. Desse modo as questões foram agrupadas em fichas de acordo com o tema conforme se vê abaixo:

Cultura:

- O que o cacique e o pajé representam?
- Por que mulher não pode ser cacique?
- Vocês produzem a tinta corporal? com o quê?
- Qual o significado das pinturas corporais?
- Vocês ainda caçam? Em grupo?
- Qual brincadeira de que vocês mais gostam?
- Os índios jogam bola?
- Quais são as danças indígenas?
- Vocês falam outras línguas?
- Existe casamento? Como é?
- Vocês comemoram aniversário?
- Quando os filhos nascem, vocês fazem o RG?

Alimentos

- Quais são os principais alimentos na aldeia?
- Vocês vão ao mercado fazer compras?
- Como vocês fazem comida?

Religião/ sagrado/rituais

- Vocês acreditam em um Deus ou em vários?
- Vocês fazem rituais? Por quê?
- Existe um símbolo sagrado para os índios?

Moradia

- Por que vocês não vivem na cidade?
- Vocês já moraram em outros lugares, em cidades?

Tecnologias

- Vocês têm Wi-Fi?
- Vocês têm aparelhos eletrodomésticos e eletrônicos?

Cotidiano

- Como é ser um indígena?
- Como é o dia a dia de vocês?
- Vocês vieram de onde? Desde quando vocês estão aqui?
- Por que vocês decidiram ser modernos?
- Vocês usam produtos no corpo para o mosquito não picar?

Vocês vão para a escola?

Ao chegarmos na aldeia fomos recebidos pelo cacique que juntamente com um grupo de homens, mulheres e crianças já estavam organizados para nos receber. Algumas crianças se surpreenderam ao encontrar no local, carros e casas que não tinham uma estrutura de oca, como em alguns livros didáticos.

Figura 6 - Aldeia



Figura 7 - Cacique



Após nossa recepção e apresentação da aldeia, o cacique discursou sobre a vida na comunidade indígena, sobre a terra em que vivem, a situação do indígena, em especial,

daquela tribo, falou sobre a luta pelos direitos dos povos indígenas e muitas informações desconhecidas pelos estudantes.

Na sequência, os alunos realizaram a entrevista e, em seguida, fomos convidados a participar de algumas danças e jogos. Para cada prática, um dos membros da aldeia foi explicando o fundamento e significado.

Foi um momento de grande aprendizagem e descontração. Os estudantes foram bem participativos e se envolveram nas atividades e, ao final, fizemos um piquenique com a comunidade indígena.

Nas aulas seguintes propus às crianças uma socialização dos conhecimentos obtidos na aldeia, não somente os jogos e danças, mas também o que viram, o que entenderam e o que sentiram permitindo uma avaliação que retomou todo o processo.

Figura 8 - Prática Indígena



Figura 9 - Vivência



Assim, a visibilização da cultura indígena corroborou para o chamado arco-íris cultural evitando, portanto, o daltonismo cultural como pautada pelo princípio da ancoragem social dos conhecimentos se afinou para a afirmação de Neira, pois segundo o autor este princípio:

[...] ajuda a desconstruir as representações provocadas pelas informações distorcidas ou fantasiosas presentes no âmbito social e reconhecer ou adquirir uma nova visão sobre os saberes corporais disponíveis, sejam eles valorizados ou marginalizados (NEIRA, 2009, p. 96).

Ao longo da tematização as situações didáticas proporcionaram análises críticas e desconstruções da imagem estereotipada e folclorizada identificada nas enunciações das crianças. Em certo momento do estudo, alguns alunos e alunas chegaram a comentar: “só se não forem índios de verdade”; não é índio; “são índios civilizados”; “então não é índio, é pessoa normal”.

Uma das estratégias de interdição da incômoda presença indígena em centros urbanos parece ser a produção de sua ‘morte política’, a partir da noção de

que não seriam ‘índios de verdade’, estariam ‘perdendo sua identidade e sua cultura’. Neste contexto, adquirem vigor os saberes que informam quem são, onde vivem, como vivem, que lugares ocupam os povos indígenas, saberes que produzem, também, a impossibilidade de reconhecermos nestes sujeitos que encontramos pelas ruas uma suposta identidade indígena ‘verdadeira’. De certa forma, tais representações servem para expulsá-los para fora dos limites ‘ordeiros’ daqueles espaços que inventamos para habitar (BONIN, 2010, p. 82).

Ao final da tematização criamos um evento na escola para expor as produções dos alunos e compartilhar o que havíamos aprendido na aldeia e retomar o que tínhamos aprendido em aula. Organizamos três atividades, uma consistia em um vídeo com imagens e vídeos sobre a saída de campo, de modo a levar as experiências vividas na aldeia para aqueles alunos que não haviam ido, outra com um trabalho sobre pintura corporal, uma atividade que havia sido trabalhada no pilar de artes e outro espaço com as brincadeiras e jogos indígenas vivenciados nas aulas de Educação Física.

Ancorada nos referenciais que subsidiam a perspectiva cultural da Educação Física, as teorias pós críticas, as situações vivenciadas propiciaram espaço para o diálogo e reflexões críticas da cultura corporal, ampliação do patrimônio cultural dos alunos e do olhar destes sobre a cultura indígena e suas práticas corporais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer circular diferentes saberes, imagens e discursos, a tematização da cultura indígena na escola possibilitou novas leituras, outros olhares e ampliações em um “entrecruzamento de culturas” (PERÉZ GOMÉZ, 2000) com a cultura escolar.

“Las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (PERÉZ GOMÉZ, 2000, p.16).

Os princípios éticos-políticos envolvidos na organização das situações didáticas foram importantes para que os alunos pudessem (re) construir criticamente as práticas estudadas e ampliar seus olhares para as diferenças.

Conforme nos aponta Santomé “A educação obrigatória precisa recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade” (SANTOMÉ, 1995, p.176).

Ciente de que o currículo cultural não objetiva mudanças de comportamento, nem resultados finais, o que pude perceber é que as situações didáticas contribuíram para a

desestabilização das visões que os alunos e alunas tinham do currículo de educação física, na denúncia da invisibilização e marginalização da cultura indígena no currículo escolar bem como para a desconstrução da estereotipação da figura do índio.

Portanto, a inclusão dessa temática na escola implicou mais do que conhecer sobre as práticas corporais indígenas, vivenciá-las, reconstruí-las no ambiente escolar, mas também de fazer vigorar no currículo esses saberes, discutir as relações de poder que marcam as identidades, valorizar os saberes e conhecimentos dos diferentes grupos sociais promovendo uma mudança do olhar das crianças em relação à população indígena e contribuindo com a formação de sujeitos críticos e sensíveis à diversidade.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cad. CEDES** [online]. 1999, vol.19, n.48, pp.69-88.

BONIN, I. T. Povos Indígenas na Rede das Temáticas Escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.

CLIFFORD, J. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Organizado por José Reginaldo Santos Gonçalves. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CORTESÃO, L. O Pensamento de Paulo Freire e o “Arco-íris Sociocultural da Sala de Aula. [Entrevista concedida a] Ruth Pavan. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018.

DAMATTA, R. **Relativizando uma Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun. 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.156-168.

NEIRA, M. G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo de Educação Física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 25-41, 2009.

NEIRA, M. G. Artistando o currículo cultural da Educação Física. **Revista Corpoconsciência**. Cuiabá, v. 20, n. 01, p. 80-93, jan./abr. 2016.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: princípios, procedimentos e diferenciações. **Revista Internacional de Formação de Professores**. Itapetininga, v. 04, n. 03, p. 108-124, jul./set., 2019.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

PERÉZ GOMÉZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Tercera edición. EDICIONES MORATA, S. L., 2000.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el Proceso Etnográfico (1982-1985)**. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Mimeografado, 1987. Disponível em: <http://polsocytrabiigg sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell -El-proceso-etnografico.pdf>. Acesso em 01 nov. 2019.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, I. L. dos. Educação Física cultural e a descolonização do currículo: Entremeando caminhos para a tematização e a problematização das práticas corporais. In: **Anais do IV Congresso de Estudos Culturais da Universidade de Aveiro**. Aveiro: Portugal, 2014.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafio. In: **Plural Revista de Ciências Sociais**. (214-241), 2017.

VIVÊNCIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: CONSCIENTIZAÇÃO E CONHECIMENTO

Buena Bruna Araujo Macêdo ¹
Julie Idália Araujo Macêdo ²

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar as vivências no ensino de Ciências Naturais realizadas ao longo do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual, localizada na região Seridó, do Estado do Rio Grande do Norte, em contraponto com as experiências realizadas no curso de Pedagogia e a atuação profissional. Tal estudo se pauta na rememoração de fatos que subjazem, com um olhar através de dois posicionamentos: de aluna e de professora. Para a realização desta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa em educação, referenciada pelo aporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa (auto)biográfica. Neste sentido, a investigação foi realizada sob perspectiva compreensivo-interpretativa (ANDRÉ, 1995; PASSEGGI, 2010, SOUZA, 2014). As reflexões revelaram o quanto são relevantes as análises acerca das experiências formadoras vivenciadas ao longo da trajetória educacional, principalmente quando se propõe a realizar um estudo de natureza (auto)biográfica fundamentado em Ferraroti (2010 e 2014) e Josso (2004). O texto apresenta discussões sobre o ensino de Ciências Naturais em Campos & Nigro (1999); Trivelato, Silva, & Carvalho (2011); a respeito de transposição didática em Chevallard & Johsua (1982) e Pinho Alves (2000); problematização no ensino de Ciências em Capecchi (2013); além disso, trazemos a conexão entre os saberes em Edgar Morin e a educação problematizadora em Paulo Freire. Com este estudo, constatamos que a produção dos discursos (auto)biográficos são formativos, principalmente quando assumimos nossa responsabilidade em relação a nossa formação profissional, (re)significando e reconfigurando espaços, tempos e experiências vivenciadas, reconhecendo-se como parte integrante da história da educação.

Palavras-chave: Ciências Naturais, Ensino Fundamental, Narrativa (auto)biográfica, Memórias.

INTRODUÇÃO

Ao longo do processo de formação, especialmente na Educação Básica, algumas vivências são basilares para as decisões que serão tomadas em relação a escolha profissional. A partir do cotidiano escolar, das aulas, das vivências, das alegrias e das tristezas, desbravando os caminhos dos saberes, acabamos nos encontrando no mundo

¹ Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia - Mestrado Profissional, (GEOPROF) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, buenabruna@yahoo.com.br

² Pedagoga, Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, juliidalia@yahoo.com.br

da educação e decidindo por cursar licenciatura em Pedagogia. Às vezes é estranho, mas o profissional da educação, em especial, o professor, vivencia um rito de passagem, um momento da transição logo no início da sua carreira. A transição de aluna à professora, é marcante, um caminho, às vezes nada tranquilo, repleto de dúvidas e incertezas, nesse movimento de tornar-se professor. Um professor polivalente que atuará nos anos iniciais do Ensino Fundamental e realizará atividades nas diferentes disciplinas. Conforme está posto no Parâmetro Curricular Nacional de Ciências Naturais é importante

que o professor tenha claro que o ensino de Ciências não se resume à apresentação de definições científicas, em geral fora do alcance da compreensão dos alunos. Definições são o ponto de chegada do processo de ensino, aquilo que se pretende que o aluno compreenda ao longo de suas investigações, da mesma forma que conceitos, procedimentos e atitudes também são aprendidos (BRASIL, 1998, p. 28).

Neste sentido, esse trabalho tem o objetivo de analisar as vivências no ensino de Ciências Naturais realizadas ao longo do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual, localizada na região Seridó, do Estado do Rio Grande do Norte em contraponto com as experiências realizadas no curso de Pedagogia e atuação em sala de aula. Tendo em vista que ao começarmos a atuar em sala de aula, espontaneamente traçamos um comparativo entre o que vivenciamos na condição de alunas e aquilo que pretendemos realizar em nossas atividades educativas junto ao alunado do Ensino Fundamental.

O artigo apresenta um discurso “a partir do par experiência/sentido”, segundo a linha de raciocínio de Jorge Larrosa Bondía, tendo em vista que é na relação entre o conhecimento e a vida que a experiência se processa, afinal, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse processo de construção dos discursos sobre as nossas vivências, retomamos a perspectiva de Marie-Christine Josso: “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2010, p. 120).

Cabe destacar que além dos referenciais próprios do aporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa (auto)biográfica apontados acima, o texto apresenta discussões sobre ensino de Ciências Naturais fundamentado em Campos & Nigro (1999);

Trivelato, Silva, & Carvalho (2011); a respeito de transposição didática em Chevallard & Johsua (1982) e Pinho Alves (2000); problematização no ensino de Ciências em Capecchi (2013); além disso, tratamos da relevância da conexão entre os saberes em Edgar Morin e educação problematizadora em Paulo Freire.

Portanto, o artigo, inicia realizando uma exposição global acerca do tema da pesquisa, no segundo momento destacamos que para esta empreitada investigativa foi adotado o aporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa (auto)biográfica, posteriormente nos debruçamos nos 2 eixos temáticos elencados em meio as narrativas: Como aprendemos Ciências Naturais? 2. Como queremos ensinar Ciências Naturais? Por fim são expostas as considerações finais do artigo e as referências adotadas ao longo do texto.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa os caminhos metodológicos percorridos se deram dentro da abordagem qualitativa em educação, referenciada pelo aporte teórico-metodológico da pesquisa narrativa (auto)biográfica e pela utilização do seguinte instrumento de coleta de material empírico: o relato testemunhal. Cada autora escreveu livremente um texto a respeito das suas experiências no ensino de Ciências Naturais, seja quando aluna da Educação Básica, seja após a graduação em Pedagogia e as primeiras experiências docentes em escolas públicas.

Escolhemos a investigação narrativa (auto)biográfica pela sua capacidade em demonstrar o contexto histórico-social das vivências, as emoções, as dúvidas e as reelaborações pessoais que se processam ao longo da trajetória de vida (ANDRÉ, 1995; PASSEGGI, 2010, SOUZA, 2014). Nesse sentido, o (auto) biográfico é utilizado aqui como ferramenta para proporcionar uma reflexão crítica especialmente no tocante ao ensino de Ciências Naturais, pois “os registros dos dias de um homem fazem parte de sua história de vida” (FERRAROTTI, 2014, p. 45). A partir do relato testemunhal de cada autora, recorreremos a análise compreensivo-interpretativa, de Souza (2006), que destaca que através das narrativas é possível perceber a relação entre o objeto e as práticas de formação, seus objetivos e o processo de pesquisa.

Neste sentido, a investigação narrativa (auto)biográfica foi realizada sob perspectiva compreensivo-interpretativa.

Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (SOUZA, 2014, p.43).

A partir da organização do material empíricos coletados 2 (dois) eixos temáticos emergiram das narrativas: 1. Como aprendemos Ciências Naturais? 2. Como queremos ensinar Ciências Naturais? A seguir veremos como tais eixos se apresentam nos discursos, como se constroem e abram possibilidades para as reflexões.

COMO APRENDEMOS CIÊNCIAS NATURAIS?

Para início de conversa e para situar os leitores. Esse texto é fruto da produção de duas irmãs, que trilharam caminhos semelhantes em sua formação acadêmica. Cursamos o Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual, localizada na região Seridó, do Estado do Rio Grande do Norte. Além disso, concluímos a graduação em licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e tivemos experiências similares no tocante a atuação em escolas públicas, lecionando os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso foco neste artigo são as vivências no ensino de Ciências Naturais, conscientização e conhecimento, neste sentido cabe destacar que no Brasil, temos alguns instrumentos que normatizam a educação brasileira, dentre eles citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-1998), e mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-2013) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC-2018), dentre outros. Além disso, temos também um material muito utilizado pelos professores e que influencia, na maior parte das vezes, na escolha dos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula: o livro didático.

Pois bem, ao sermos instigadas a relembrar como se desenrolou o aprendizado das Ciências Naturais no Ensino Fundamental vem em mente algumas reflexões que mostram que tivemos uma experiência de alunas de uma típica educação bancária, terminologia utilizada por Paulo Freire em sua Pedagogia do Oprimido e tão discutida nas licenciaturas e em especial em Pedagogia. Por motivos quase que óbvios, em virtude da imaturidade, à época em que cursávamos o Ensino Fundamental, não fazíamos a mínima ideia que existia uma terminologia para definir tal postura educativa.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Em nossa vivência estudantil, presenciamos e experienciamos as mazelas de sermos alunas da rede pública de ensino, na qual a escola, espaço do saber e idealizado pelos pais e pela sociedade, não contava com instalações físicas, laboratórios e nem equipamentos adequados para aulas de Ciências. Naquela época e não muito diferente do cenário atual, nas escolas públicas faltava material didático, merenda e os professores estão desestimulados e desvalorizados perante a sociedade.

Apesar da Educação Básica carente em qualidade e infraestrutura, conseguimos vencer alguns desafios e barreiras que encontramos no meio do caminho e com muito orgulho tivemos a oportunidade de ingressar na licenciatura em Pedagogia em uma Universidade Federal de referência nacional: a UFRN. Mas da vitória, vem outros desafios e tantos outros, afinal a construção do conhecimento nunca cessa e a trajetória profissional está apenas começando a trilhar seu caminho.

Mas como aprendemos Ciências Naturais? Como eram as aulas? Podemos dizer que o fiel companheiro das aulas eram os livros didáticos, no começo do ano ficávamos ansiosas a espera da entrega desses materiais, pois cada aluno recebia os livros, os quais poderiam levar para casa e tínhamos a sua “guarda” até o término do ano letivo. Então além, do livro, o caderno e o estojo de lápis se tornaram o trio de objetos, os instrumentos indispensáveis no processo de construção dos conhecimentos.

As atividades ao longo do Ensino Fundamental eram propostas pelas professoras seguindo o esquema do livro didático, a leitura em voz alta dos textos explicativos, a realização das atividades em sala de aula, em especial, enormes questionários que deveriam ser memorizados às vésperas das provas. Muitas atividades, podemos avaliar hoje, como olhar de pedagogas, eram predominantemente de cunho decorativo, com raras tentativas de realização de experiências. Em nossas memórias, temos recordações das experiências bem simples e limitadas, por exemplo, o experimento com algodão e sementes para verificar a germinação, outro experimento para estudar a não possibilidade de misturar óleo e água e outra atividade para identificar a composição da água por meio da conta mensal da Companhia de Águas e

Esgotos do Rio Grande do Norte (CAERN). Havia o excesso de aulas expositivas e raramente a utilização de experimentação como ilustração; esta quando ocorria era dissociada de uma estratégia de ensino mais crítica e construtiva. Às vezes a professora reproduzia vídeos ou músicas, mas se limitava à questionamentos a respeito do enredo ou mesmo análise gramatical da música. Recordo que o conhecimento científico era tido como absoluto e o mais verdadeiro possível, o livro didático era o verdadeiro manual de instruções que deveríamos seguir rigorosamente e que não podíamos questionar o que ali estava dado.

Cabe frisar, que essas práticas não eram exclusivas do ensino de Ciências Naturais, na verdade em todas as disciplinas dos anos iniciais, haviam grande ênfase aos conteúdos previstos no livro didático e muitos dos conteúdos eram totalmente desprovidos de significados para o contexto da turma. Recordamos nitidamente que as professoras normalmente estavam divididas pelo vínculo como Município e o Estado, e não tinha tempo para produzir materiais didáticos, se baseavam restritamente as discussões a partir do livro didático, afim de aproximar e dá significado ao que estava exposto naquele material. Ao olharmos para o passado, conectadas ao presente e aos estudos já realizados, percebemos que era nitidamente adotado um ensino tradicional, com transmissão de conhecimentos e a principal meta era transmitir os saberes conceituais, seja por meio da leitura do livro didático ou seja por meio da resolução de exercícios, sempre com foco na memorização.

Em sintonia com Trivelato, Silva, & Carvalho (2011) a ciência trabalhada na minha época de estudante da educação básica era tida como produto, cabendo ao professor extrair o conhecimento ali dado e ao aluno cabia absorver. Além disso, era propagado que as “Ciências”, era um conhecimento praticamente doutrinário, elaborado por um cientista solitário em seu laboratório isolado; as ciências naturais era apenas mais uma disciplina escolar que deveríamos decorar todo o conteúdo presente no livro didático, pois a “prova” nos cobriam tais conteúdos. O professor, autoridade máxima e inquestionável era o provedor de conhecimentos prontos e nós alunos apenas deveríamos aprender aqueles conteúdo.

Para finalizar esse eixo temático, uma prática feliz e porque não dizer estimulante que guardamos boas recordações é em relação a tentativa anual de promover a Feira de Ciências, ou melhor, Feira da Cultura, esse era o único projeto desenvolvidos na escola que refletem a utilização da interdisciplinaridade e da contextualização, enquanto princípios curriculares complementares, que contribuem

para que o aluno compreenda a realidade em sua complexidade. Na Feira eram apresentados trabalhos das diferentes disciplinas que compunham a estrutura curricular do Ensino Fundamental. Ao analisarmos essas Feiras de Ciências, vemos uma tímida iniciativa de trabalhar as disciplinas como “um tecido interdependente, interativo e promover entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2002, p.14). Percebe-se nessas memórias escolares que a interdisciplinaridade era uma prática pontual, eram raras as ocasiões que se propunham a torná-las comunicativas entre si, entendendo os processos históricos e culturais de modo integrado. Apesar da existência dentro do âmbito escolar de experiências que buscam a interdisciplinaridade, a exemplo das feiras de ciências e dos projetos, ainda é reinante as atividades de cunho disciplinar. Muitas atividades são realizadas dentro de um campo disciplinar evitando o diálogo.

Enfim, as atividades interdisciplinares buscam alternativas para evitar a constante fragmentação e descontextualização dos conhecimentos. Essas atividades contribuem para a articulação dos conhecimentos cotidianos aos científicos, em busca de uma educação que entenda a complexidade da realidade e esteja conectada à vida das pessoas.

Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica (BRASIL, 2018, p.321).

O trabalho com projetos interdisciplinares possibilita que as disciplinas se relacionem entre si e também a algum tema transversal na construção do conhecimento, assim é possível levar os estudantes a atuar e transformar o mundo. Nesta perspectiva o ensino pretende ser contextualizado a partir da complexidade da realidade e do diálogo das áreas de conhecimento. Portanto, em nossa trajetória escolar, a aula expositiva e a dependência do livro didático se tornaram o símbolo das aulas de Ciências Naturais e as demais disciplinas, por vezes, monótonas e pouco atrativas para o alunado.

QUE CIÊNCIAS NATURAIS ENSINAR?

Uma nova postura em relação ao ensino de Ciências Naturais, foi desenvolvida principalmente após a conclusão da graduação em Pedagogia e a inserção no mercado de trabalho educacional. Ao longo da graduação em Pedagogia, nada mais natural do

que analisar e comparar o que foi vivenciado na época de estudante do Ensino Fundamental, perceber como eram as práticas pedagógicas, o papel do livro didático e as aulas de ciências. Nesse contraponto entre passado, presente e futuro algumas reflexões se fazem necessárias e pertinentes.

A partir da formação em Pedagogia, entendemos que a educação escolar de uma forma geral e em particular o ensino de Ciências, deve fazer sentido para os alunos e deve ajudá-los a compreender o mundo bem como reconhecer seu papel como participante ativo. Justamente é preciso buscar através da transposição didática, da interdisciplinaridade e da contextualização dos temas trabalhar de modo mais significativo um dado conteúdo.

Percebemos que ao atuar como professora no Ensino Fundamental nos exige atenção redobrada para realizar a transposição didática e contextualizar os conteúdos com a realidade da sala de aula. A transposição didática auxilia justamente na transformação do conhecimento em conteúdo escolar a ser ensinado, além disso, as decisões didáticas e metodológicas que orientam as aulas são primordiais. Preciso está atenta e devo saber escolher uma metodologia que faça os alunos envolver-se e discutirem como parte integrante e possível agente modificador da realidade. Conforme está posto na Base Nacional Comum Curricular

Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2018, p.321).

Utilizando-se da contextualização adequada entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos trazidos pelos discentes, a escola estaria tornando os conteúdos mais acessíveis ao nível cognitivo e à realidade local do aluno. A esse conjunto de transformações adaptativas, cuja finalidade é tornar o saber científico em saber a ser ensinado, define-se como transposição didática. Na compreensão de Yves Chevallard (1991, p. 31 apud PINHO ALVES, 2001), a transposição didática é entendida como um processo no qual “um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os objetos de ensino”

Neste sentido, a perspectiva de ensino de Ciências desejamos adotar busca promover uma aprendizagem comprometida com as dimensões socioeconômicas e políticas que estão na base das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Trabalhar o ensino de Ciências sempre numa vertente de reflexão crítica acerca dos processos de produção do conhecimento e de suas implicações na sociedade e na qualidade de vida. Além disso, para ensinar Ciências numa perspectiva interdisciplinar preciso me atentar o quanto é difícil interligar disciplinas, tendo em vista a tradicional organização dos currículos com disciplinas bem delimitadas, compartimentalizando o saber em diferentes “gavetinhas”. Edgar Morin, destaca que “a organização disciplinar instituiu-se no Século XIX, principalmente com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se no Século XX com o progresso da pesquisa científica” (MORIN, 2002, p.37). É interessante destacar que a educação escolar trabalha tradicionalmente na separação ou fragmentação dos conhecimentos, principalmente porque é orientada pela tradição disciplinar na qual grande parte dos educadores são formados.

O ensino de Ciências Naturais, exige o diálogo constante entre as outras áreas do conhecimento, pois por mais que a escola separe por áreas, o trabalho com projetos interdisciplinares é uma excelente forma para tentar quebrar a barreira entre as disciplinas. A partir de metodologias capazes de promover seu ensino de forma mais crítica, significativa e atentando para a realidade do aluno e seu contexto social.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (FREIRE, 1987, p. 39).

A interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional na qual são estabelecidas interconexões entre os conhecimentos através de suas relações. Há inúmeras críticas à fragmentação dos saberes e ao pensamento reducionista, por sinal essa maneira de pensar a educação é tida como problema presente nas práticas educativas escolares. Há necessidade da superação dessa fragmentação dos saberes e alguns estudiosos, a exemplo de Edgar Morin, apontam que

isso pode ocorrer com o auxílio de práticas educativas que promovam a interdisciplinaridade e a contextualização.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar(...)as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (MORIN p15).

Para ensinar ciências, pretendo adotar uma perspectiva crítica, investigativa e reflexiva, na qual eu possa dá voz ao meu alunado, mediando à construção do conhecimento e aprendendo junto. Paulo Freire, já celebrou essa premissa algum tempo atrás, no livro *Pedagogia da Autonomia*, ao ressaltar que “Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23).

As vivências relatadas percebemos o incentivo a autonomia e a postura investigativa, acabaram nos tornando estudantes da Educação Básica, com uma formação deficitária e acostumadas com exercícios repetitivos a serem respondidos. Por este motivo, defendemos a perspectiva inovadora, que se proponha a investigação e a colaboração entre os alunos. É emblemática a forma como Paulo Freire expressa sua compreensão sobre o processo de tornar-se professor, ao afirmar que: “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58),

Reconhecemos a importância de adotar uma postura capaz de ouvir e valorizar as ideias dos alunos, incentivando a cooperação entre eles, assumindo o papel de mediadores e articuladores, incentivando os alunos a refletir e tomar decisões embasadas nos conhecimentos teóricos, além disso, instigando que formulem hipóteses explicativas. De acordo com os autores, Campos e Nigro (1999), ser orientador de uma investigação implica dar dicas, orientar e indicar um caminho de investigação, e não ficar a todo o momento dando respostas definitivas ou sugerindo conhecimento pronto ou elaborado aos alunos. O ensino de Ciências crítico e investigativo exige estudo do professor, atenção e participação ativa dos alunos. Neste aspecto, o ensino por investigação deve ser problematizador, na qual o aluno precisa entender o problema

levantado e buscar resolvê-lo. Em outras palavras, os estudantes são responsáveis pela própria aprendizagem e o professor necessita de um planejamento adequado prevendo as atividades que os alunos irão desenvolver.

Edgar Morin propõe uma reforma do pensamento no livro “A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, o autor destaca que a “reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (2002 p. 20). No livro há críticas ao pensamento que fragmenta e simplifica, em contrapartida propõe uma maneira de educar, que busque “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes” (p. 24). Entendemos que é indispensável construir meios para relacionar as áreas sem perder de vista as suas especialidades e desenvolver um pensamento apto a perceber as ligações e interações, ao mesmo tempo a diferenciação e a oposição.

Cabe destacar que a contextualização e a interdisciplinaridade são citadas nos documentos oficiais como princípios norteadores das propostas curriculares; porém não podemos afirmar que são abordadas e trabalhadas nas práticas educativas rotineiras das salas de aula. Na apresentação dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais é explicitado

interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles - questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1998, p. 31).

A interdisciplinaridade considera que todo conhecimento mantém um diálogo e nos mostra o quanto é importante que se vá superando o tratamento compartimentalizado, que normalmente caracteriza o conhecimento escolar. É recorrente em todos os níveis de ensino, a análise da realidade de modo segmentado e fragmentado. Essa tendência acaba impossibilitando o desenvolvimento da compreensão dos múltiplos conhecimentos que se inter-relacionam e dialogam. Essa visão com enfoque disciplinar precisa ser repensada, uma vez que as propostas de reforma curricular, devem buscar a perspectiva interdisciplinar e contextualização dos conhecimentos. Conforme Edgar Morin (2002)

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos

saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (2002, p. 16).

Ainda em Morin, é ressaltado dentre outras coisas que “há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2002, p.13). O autor chamava a atenção para a necessidade de combater a fragmentação do saber tão marcante na sociedade; tendo em vista que ao longo da Educação Básica e até mesmo na Universidade as disciplinas e as estruturas curriculares se propõem a trabalhar as disciplinas de modo isolado sem promover diálogos interdisciplinares.

Na graduação em Pedagogia, especificamente em Ciências Naturais as fundamentações teóricas que fundamentaram nossas práticas se basearam, dentre outros, nas orientações de Campos e Nigro (1999) que trabalham dentre outros temas com investigações em sala de aula e com planejamento de uma unidade didática; Trivelato e Carvalho (2011) que debate o ensino de ciências na escola; Capecchi (2013) que trata da problematização no ensino de ciências, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais e a Base Nacional Comum Curricular. Conforme Trivelato, “atualmente, um dos principais objetivos do ensino de ciências é preparar o cidadão para pensar questões que exigem um posicionamento e que são muitas vezes conflituosas” (2013, p. 6). É ressaltado que os conhecimentos construídos na escola devem ser significativos e úteis para a vida em sociedade.

No ensino de Ciências não basta a identificação de uma pergunta de pesquisa ou de uma situação-problema; mas que é necessário a construção de uma problematização mediante a interação professor e aluno.

Não basta o professor apresentar um enunciado bem elaborado. É preciso que a situação-problema seja entendida como tal também pelo estudante. Para que isso seja possível, deve-se percorrer todo um processo de construção de significados, desde a apresentação de um problema inicial, que seja motivador, até a identificação de questões científicas envolvidas em sua resolução e a identificação de ferramentas necessárias para investigá-las (CAPECCHI, 2013, p. 25-26).

A partir da definição da pergunta de partida e da temática a ser trabalhada procede-se aos estudos e pesquisas dos documentos oficiais para orientar a problematização e elaboração das atividades. Precisamos buscar o melhor para nossos alunos, propor um ensino de Ciências de uma forma diferente da que aprendemos, não quero usar apenas a leitura do livro didático, a resolução dos exercícios ou observação de pequenos experimentos, desejo incentivar os alunos a refletir e discutir, ressaltando sempre que o conhecimento prévio deles é muito importante para o começo da construção dos conhecimentos. O ensino por investigação ou qualquer tipo de inovação que eu pretenda explorar, certamente me exigirá dedicação e estudo.

Portanto, pretendemos trabalhar no combate ao estudo das Ciências Naturais baseada exclusivamente no livro didático, uma vez que acaba deixando uma enorme lacuna na formação dos estudantes. Precisamos buscar a utilização de diferentes materiais, diferentes linguagens, realizar os devidos planejamentos, buscar parcerias com outros professores, ou mesmo da coordenação pedagógica. É importante utilizar diferentes metodologias, experimentação, jogos educativos, diferentes fontes textuais para obter e comparar informações, propondo diretamente a vinculação dos conteúdos curriculares com a vivência do cotidiano e promovendo, desse modo, uma aprendizagem significativa. Por fim, queremos ensinar Ciências de modo a fazer com que o alunado observe, pesquise em diversas fontes, questione e registre para aprender, ensinar ciências por investigação, propor a resolução de problemas, de maneira participativa, dialogada, uma educação voltada à autonomia de pensamento e ao desenvolvimento da criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no início da trajetória profissional normalmente proporcionam sentimentos e emoções que alternam entre alegrias e descobertas, dúvidas, incertezas. Dessas lembranças, emergiram memórias acerca do ensino de Ciências Naturais vivenciados no Ensino Fundamental. Tais lembranças de vivências, de uma época de alunas do Ensino Fundamental, acabam dialogando com a inserção em sala de aula na condição de graduadas em Pedagogia, de professoras polivalentes que atuam no chão da escola e se depararam com a realidade educacional de escolas públicas do Estado do Rio Grande do Norte. Nessa perspectiva, rememorar a história de vida, as vivências e experiências, desde épocas estudantis até a constituição das

experiências como educadoras, nos motivou a rever a relação desse contexto vivido sobre a atuação profissional com as pretensões relativas ao universo da pesquisa. No caminhar da trajetória, ainda são muitas as trilhas a serem percorridas nessa construção e desconstrução para se desafiar em busca de reaprender o novo.

Isso implica dizer que o objeto desta pesquisa se relacionou ao contexto histórico, político e social. Nesse sentido, “toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social” (FERRAROTTI, 2014, p. 43-44). As narrativas (auto) biográficas são instrumentos que potencializam as aprendizagens da prática e autoformação. São as lembranças resguardadas de histórias, foram as fontes e de análises para uma reflexão do desenvolvimento profissional e uma ressignificação da ação nesse caminhar. Por intermédio das narrativas (auto) biográficas procuramos refletir e entender as experiências vividas no âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Escrever sobre essas vivências, refletir sobre a experiência e sobre a prática educativa é um percurso (auto) formativo, acreditamos no quanto o contraponto entre esses eixos temáticos “como aprendemos” e “como ensinaremos” são basilares para a edificação de uma prática pedagógica atuante e atenta as descobertas e revelações no cotidiano de significações. Diante dessas reflexões, fica claro que queremos ensinar Ciências Naturais, de modo a levar o estudante apreender sua realidade, seu contexto de vida, aguçando o olhar, para que desenvolva uma visão crítica, capaz de enxergar conexões entre os conteúdos da sala de aula e o mundo a sua volta, uma Ciências Naturais que leve o aluno a ser problematizador e construtor do conhecimento e não apenas um mero expectador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. d. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 03. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BONDÍA, J. L.. **Notas sobre experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online], nº 19. 2002.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências: o ensino-aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD, 1999.

CAPECCHI, M. C. C. M. Problematização no ensino de Ciências. In: CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CHEVALLARD, Y. & JOHSUA, M-A. **Um exemple d'analyse de lá transposto Didactique – La motino de distance**. Recherches en Didactique des mathematiques. 3.2, 157-239,1982.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). O método (auto) biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2010.

FERRAROTTI, F. **Histórias e histórias de vida – o método biográfico nas ciências sociais**. Natal, EDUFRN, 2014.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1987

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

JOSSO, M. C. **Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org). O método (auto) biográfico e a formação. São Paulo: Paulus, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Versão atualizada e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica e educação. Série Clássicos das Histórias de vida).

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PASSEGGI, M. C. **Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação**. Presente! 15(57), 34-37. 2007.

PASSEGGI, M. C. **A formação do formador na abordagem autobiográfica: a experiência dos memoriais de formação.** In E. C. Souza, & M. H. M. B. Abrahão (Org.), Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si (p. 203-218). Porto Alegre, RS: Edípicas, 2006.

PASSEGGI, M. dá C. (2010). **Narrar é humano!** Autobiografar é um processo civilizatório. In M. C. Passeggi, & dá (Org.), Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação (p. 103-130). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

PINHO ALVES, J. **Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático.** Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17. nº 2. Florianópolis, 2000.

SOUZA, E. C. S. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino,** 2006.

SOUZA, E. C. S. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Educação,39(1), 39-50. 2014.

TRIVELATO, S; SILVA, R; CARVALHO, A. **Ensino de Ciências - Col. Ideias Em Ação.** São Paulo: Engagé Learning, 2011.

“COMO É QUE EU FUI ERRAR AQUI?”: O AUTOCONCEITO EM CRIANÇAS E A RELAÇÃO COM O ERRO NA ESCOLA

Amanda Pereira de Albuquerque ¹
Maristela Silva de Morais ²

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar o autoconceito em crianças e como lidam com o erro escolar. O autoconceito pode ser definido com a percepção e as descrições, avaliações, que o sujeito faz de si mesmo e se constroi a partir das experiências com o meio e interações com outros significantes. O autoconceito tem sido fortemente associado ao desempenho acadêmico, como também, sobre como os sujeitos se valorizam enquanto aprendentes e enxergam suas capacidades. A pergunta central da pesquisa foi desenhada a partir da compreensão da hipótese: uma construção positiva do autoconceito estaria associada à capacidade de enxergar o erro como parte dos processos de aprendizagem? Na metodologia, foi realizado, um estudo quantitativo, com a aplicação da Escala de Autoconceito de Piers-Harris-II, versão portuguesa, e um estudo qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, aplicadas em uma turma de 22 alunos, do 5º ano do ensino fundamental (10 anos) de uma escola particular na cidade do Recife/PE. Os resultados apontaram que crianças com autoconceitos negativos e típicos, lidam com o erro de maneira mais culposa, dificultando a criação de estratégias para o enfrentamento. Enquanto, as crianças com autoconceitos positivos de si conseguem se perceber como inteligentes, confiantes nos seus desempenhos, apesar de ainda sentirem o peso dos castigos proporcionados pelos pais e professores. Conclui-se que trabalhar o autoconceito nas crianças é essencial para a construção da identidade dos mesmos, sendo um aspecto relevante na construção do enfrentamento dos obstáculos promovidos na escola e na vida.

Palavras-chave: Autoconceito, Erro Escolar, Crianças.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em facilitadores da aprendizagem diversos construtos são resgatados nas falas dos professores, pais, escola e alunos, como a motivação, atenção, concentração, estimulação da leitura e da escrita, rede de apoio, interações entre pares e figuras de referências, entre outros. No entanto, pouca importância tem sido dada ao autoconceito para aprendizagem.

Markus; Wurf (1986) tratou o construto do autoconceito como um regulador do

¹ Psicóloga pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Faculdade Frassinetti do Recife- FAFIRE, Mestranda do Curso de Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, amanda.palbuquerque@hotmail.com;

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Coordenadora Pedagógica e Docente em Programa de Pós-Graduação, estelas.morais@hotmail.com;

processamento de informações nas relações interpessoais, assim, a percepção de si influenciaria nos comportamentos do meio social. Desse modo, um saudável desenvolvimento do self na área do autoconceito poderia ser benéfico para os relacionamentos interpessoais (SIMÕES, 2008). Logo, com uma boa referência de si, do autoconceito, o sujeito terá mais recursos internos para se inserir sucedidamente nos diversos contextos sociais e nas variadas dinâmicas relacionais.

Assim, podemos definir autoconceito como a percepção, e as descrições, avaliações, que o sujeito faz de si mesmo, se construindo através das experiências com o meio e interações com outros significantes. Então, a forma como as pessoas se autoavaliam, em questões de atributos físicos, qualidades e comportamentos, podem ser um reflexo de avaliações produzidas dentro das relações sociais, das expectativas em si, das experiências, representações de si e do mundo, fundamentais para a elaboração do self.

O autoconceito é multidimensional, dessa maneira, temos o autoconceito acadêmico, social, pessoal e físico (MUNIZ; FERNANDEZ, 2016). Ressaltando que um sujeito pode ter uma construção positiva do autoconceito acadêmico, mas não do físico, por exemplo. Assim como, é evolutivo, se desenvolvendo ao longo da vida, não só diante dos espelhamentos nas relações sociais, e as construções de si sobre essas avaliações, como também (PALÁCIOS; HIDALGO, 2004 apud CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012; BERNARDO; MATOS, 2003).

Por conseguinte, o autoconceito tem sido fortemente associado ao desempenho acadêmico. Estudantes com baixo autoconceito, ou seja, uma avaliação negativa de si tende a possuir um baixo rendimento acadêmico, e esse ciclo se retroalimenta sem intervenções externas da família, escola ou professores (FORMIGA, 2004; GASPAROTTO et al., 2018; MUNIZ; FERNANDES, 2016; STEVANATO et al., 2003).

Um estudo buscou avaliar construtos motivacionais como o autoconceito, metas de realização, atribuições de fracasso e sucesso em relação ao rendimento acadêmico na disciplina de português de 159 alunos do 6º e 7º ano de uma escola pública de São Paulo. Os dados apontaram que os alunos com alto rendimento, apresentavam autoconceitos mais elevados na leitura e escrita, com maior tendência a meta de aprender, como também atribuíam os seus sucessos à suas capacidades e esforços. Enquanto os que possuíam desempenho acadêmico

baixo e médio, tinha baixo autoconceito e atribuíam os fracassos a causas externas, sem se responsabilizar (ZAMBON; ROSE, 2012).

A literatura reforça como a construção do autoconceito atravessa diversos construtos, especialmente a aprendizagem, comumente analisada pelo desempenho acadêmico ou por outros marcadores dentro do contexto escolar. Ressaltando, que é um processo dialógico, portanto, o baixo desempenho acadêmico e as dificuldades de aprendizagem também nutrem a imagem negativa, desvalorizada de si.

Sobre o desempenho acadêmico, a palavra “erro” costuma ser definida nos dicionários como a má compreensão de um fato, engano, inexatidão, desvio da norma, falha e imperfeição. Dentro dos processos de ensino-aprendizagem é tomada como a distância entre o que é esperado para o aluno em determinado período do desenvolvimento e a efetiva consolidação da aprendizagem, o acerto.

Clareto e Silva (2016) discutem que o erro na educação é tomado como externo e negativo ao pensamento, ou seja, por desatenção, preguiça, incompreensão, uma explicação incorreta dos tutores, ou até por transtorno de aprendizagem, problemas psicológicos, econômicos, sociais e etc. Nesta perspectiva, o erro não é intrínseco a construção do pensamento e dos processos de aprendizagem, mas é completamente externo a ele. Diante do legado de Paulo Freire e suas críticas à pedagogia do erro, faz-se necessário considerá-lo como uma forma de saber, provisório, pois está em construção. Colocando o erro como objeto do aprender, de discussão e de compreensão dos saberes que naquele momento o aprendente se encontra (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Segundo Piaget (1999) a aprendizagem é construída pelas modificações e consolidações de esquemas, a partir das interações do sujeito com o meio. Quando o sujeito lida com situações novas, ou até quando se depara com o erro, isso gera um estado de desequilíbrio, quase de tensão, onde só possível voltar ao estado normal, de equilíbrio, acomodando, ajustando o novo objeto a esquemas existentes, ou assimilando, construindo novos esquemas. Assim, os processos de assimilação e acomodação são essenciais para superar o erro. Além disso, aponta para o erro como parte da construção do pensamento, e essencial para desenvolvimento cognitivo.

Portanto, o erro tem um valor positivo para os processos de ensino-aprendizagem, e vem sendo empregado de uma forma negativa, punitiva e classificatória para nossos alunos. Ele reflete o

pensamento da criança, sendo um meio muito eficaz de identificar onde ela se encontra e onde pode chegar na construção do conhecimento. Como também, leva a tendência de refletir sobre o problema e os meios que utilizou e que pode modificar para resolvê-lo.

Considerando tais reflexões sobre a construção da aprendizagem e do erro, nos indagamos sobre qual a relação entre o erro escolar e o autoconceito? Em vista disso, estaria uma boa construção do autoconceito dos estudantes associado à capacidade de lidar e enxergar o erro como parte dos processos de aprendizagem? De outra maneira, um autoconceito positivo de si e de suas capacidades garantiria mais recursos internos para os alunos enfrentarem situações de acertos e erros, tão punitivas e estagnadoras da nossa pedagogia, de forma mais criativa, positiva, exploradora e intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem?

Para este estudo foi realizada uma revisão sistemática (GOMES; CAMINHA, 2014), tomando o autoconceito e a escola como descritores nos últimos 5 anos no Brasil, verificando-se poucas pesquisas, especificamente, nenhuma com o viés da Psicopedagogia. Muitas produções têm sido realizadas no campo da Psicologia na literatura internacional, com métodos quantitativos, que servem de base para como definimos autoconceito hoje, inclusive no Brasil (GASPAROTTO et al, 2018). Porém, fazem-se necessárias mais pesquisas e produções teóricas sobre o autoconceito nos contextos de aprendizagem do Brasil, especialmente, de cunho qualitativo, dando vozes para essas crianças e adolescentes e suas experiências enquanto agentes da aprendizagem constituídos por diversas facetas como o autoconceito.

Portanto, a pergunta de pesquisa ainda não foi explorada pela literatura tanto da Psicologia quanto da Psicopedagogia, podemos pensar em aproximações nas pesquisas citadas, porém nos estudos sobre a avaliação da aprendizagem e o erro, nenhum deles buscou acessar a percepção dos alunos sobre o erro e dentro da psicopedagogia, pouco tem sido falado sobre a importância do autoconceito, ou melhor, da estimulação para tal no ensino.

A proposta é pensar na percepção do erro acadêmico e a construção positiva do autoconceito de maneira dialógica. Se os alunos vêm de uma rede de apoio, desde os professores aos pais, até a metodologia de ensino da escola, que não trata o erro como fracasso, ou uma falha, mas um caminho para a construção do conhecimento, conseqüentemente, eles vão lidar com erro de forma menos culposa, taxativa, e mais positiva, levando à aprendizagem, e maneiras mais

produtivas de enfrentar os obstáculos do ensino (LUCKESI, 1998). E o ciclo se retroalimenta, alunos com altos níveis de autoconceito encaram o erro como um processo, e assim, são mais confiantes, exploradores, criativos e tendem a ter um bom desempenho acadêmico.

Objetivando analisar o autoconceito em crianças e a relação com a forma que lidam com o erro no ambiente escolar. Este estudo tem por objetivos específicos, conceituar o autoconceito e a relação com a aprendizagem; identificar o autoconceito geral das crianças no ensino fundamental anos iniciais; e investigar as relações entre o autoconceito e como lidam do erro. Assim sendo, o projeto incluiu dois estudos, um quantitativo e um qualitativo, aplicados em uma turma de 22 alunos, do 5º ano do ensino fundamental de uma escola particular do Recife, Pernambuco.

METODOLOGIA

O desenho da investigação empírica foi dividido em um estudo quantitativo, a partir da Escala de Autoconceito de Piers-Harris-II (VEIGA, 2006), que também serviu de pré-teste para identificar os alunos com os maiores e menores escores no construto do autoconceito. Desse modo, optamos no segundo momento pelo estudo qualitativo, com entrevistas semiestruturadas.

A triangulação do método permitiu criar novos dados sobre o tema em questão, fornecendo uma maior clareza teórica, discussões aprofundadas e interdisciplinares, superando assim as dicotomias entre o enfoque qualitativo/quantitativo (MINAYO, 2013).

A amostra foi composta por 22 alunos, 7 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com 10 anos de idade, estudantes de uma escola particular da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Os sujeitos foram incluídos na pesquisa mediante a apresentação do Termo de Consentimento Esclarecido assinado pelos pais e direção da escola e presença no dia da aplicação do questionário.

O recorte da amostra realizado com estudantes entre 7 a 12 anos, pensando na fase escolar, na transição para o Ensino Fundamental anos finais, como também, no desenvolvimento cognitivo, onde crianças nessa faixa etária estão ampliando o repertório de habilidades sociais, formando grupos, levando em consideração diversos elementos sociais para se inserir nos espaços de

interação (PALÁCIOS; HIDALGO, 2004 apud CIA; BARHAM; FONTAINE, 2012). Nessa lógica, estariam mais vulneráveis às opiniões e construções dos outros de si, podendo afetar a percepção de suas capacidades, e conseqüentemente, como enfrentam o erro escolar e os obstáculos do ensino.

No estudo qualitativo, foi utilizada a Escala de Autoconceito de Piers- Harris-II (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale - PHCSCS-2) de Piers e Herzberg (2002), na versão portuguesa de Veiga (2006), em Anexo 1, aplicada com 22 participantes. O instrumento original foi criado na década de 80, com 80 itens e 6 fatores, a versão utilizada foi reduzida a 60 itens, porém, mantendo os 6 fatores: aspecto comportamental, ansiedade, estatuto intelectual, popularidade, aparência física e satisfação-felicidade (PIERS; HERZBERG, 2002; VEIGA, 2006).

Este instrumento teve por objetivo avaliar o conhecimento sobre o autoconceito e a relação comportamental, baseado nas respostas dadas pelos participantes, assim, auxiliando na identificação das percepções negativas ou positivas dos sujeitos, nos ajudou a caracterizar o autoconceito das crianças do ensino fundamental nos anos iniciais.

O segundo estudo, qualitativo, implicou na construção e aplicação de um roteiro de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2013). O objetivo da entrevista foi compreender como os alunos enxergam e se sentem em relação ao erro, e ao cometer erros no contexto escolar. Desse modo, foram utilizadas por 4 quatro perguntas semiestruturadas, ao fazer um prova importante e descobrir que você algumas questões: “O que passa na sua cabeça?”, “Como você se sente quando comete um erro ao ser avaliado?”; “Na sala de aula, ao ser perguntado (a) sobre algo, você tem receio de responder?” e “Como você se descreve como aluno?”.

A partir da identificação dos sujeitos com maiores, menores e medianos escores de autoconceito, 3 grupos, dois com quatro e um com três participantes, respectivamente, foram formados, assim, 11 participantes foram entrevistados.

As entrevistas foram gravadas em áudio, e posteriormente, transcritas e analisadas pelo método de análise de conteúdo (BLANCHET; GOTMAN, 1992), onde foram identificados sistemas de representações e categorias dos discursos encontrados nos relatos das experiências, e partir disso, propomos inferências e interpretações cruzando com os dados quantitativos sobre o autoconceito dos alunos e suas percepções sobre o erro escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da aplicação dos questionários, tivemos informações da nossa população de 22 alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais de uma escola particular da Região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Foi possível observar na tabela 1 que a média da turma foi de 40,54 pontos numa escala com pontuação máxima de 60 pontos, indicando um autoconceito mediano para positivo. Assim, não tivemos uma turma de integrantes com altos/positivos autoconceitos de si. Para a realidade brasileira, é possível inferir, que foi uma pontuação esperada já que a escola e a família têm falhado em se atentar e valorizar esse construto no desenvolvimento integral dos sujeitos, dando margem para um “complexo de inferioridade”, ou sentimento de que não são capazes (OLIVEIRA, 1993).

Unidades de Análise	Mínimo-Máximo Cotação	Média	Desvio Padrão
Geral	11-58	40,54	7,86
Acadêmica	0-13	8,81	2,63
Ansiedade	0-8	3,36	1,73
Aspecto Comportamental	1-13	10,04	2,23
Popularidade	1-10	6,72	2,00
Aparência Física	1-8	4,81	1,46
Satisfação-Felicidade	2-8	6,72	1,48
N=22			

Tabela 1. Análise descritiva das médias e desvios padrões do fator geral e dos 6 fatores da Escala de Autoconceito de Piers-Harris II aplicada numa turma do 5º ano do ensino fundamental.

Sobre as dimensões/fatores do autoconceito em média se encontram positivas na turma. Apenas o fator ansiedade, referente às inseguranças e as expectativas negativas em relação a como se percebiam nos chamou atenção, com a média de 3,36 em comparação a cotação máxima de 8 (PIERS; HERZBERG, 2002). Diante da média de autoconceito mediano para positiva da turma, 11 alunos foram entrevistados, quatro estudantes com os maiores autoconceitos positivos da turma (autoconceito positivo), quatro estudantes com os menores autoconceitos da turma (autoconceito negativo), e mais três pessoas com autoconceito positivo na mediana (autoconceito típico), dispostos na tabela 2.

Nome fictício	Autoconceito geral (Valor máximo 60)
Joana	51
Paula	50
Luiza	49
Renata	47
Mera	41
Thiago	36
Alice	36
Alina	33
Carol	32
Júlia	32
Mariana	17

Tabela 2. Resultados da Escala de Autoconceito de Piers-Harris II dos entrevistados, a partir dos valores brutos. Os três grupos estão divididos em cores, o grupo azul foi identificado com autoconceito positivo, o grupo branco com autoconceito mediano ou típico para a turma e o rosa com autoconceito negativo.

Nos resultados da escala em correlação com as entrevistas, pudemos observar que especialmente os grupos com autoconceito mediano e negativo apresentaram dificuldades em lidar com o erro escolar, com base nos sentimentos de vergonha ao serem corrigidos, medo da reprovação e do castigo promovido pelos pais. Na forma de descreverem suas identidades como estudantes, faziam poucas referências aos seus desempenhos, e capacidades, e focaram em aspectos comportamentais, transgressões, e de socialização.

Quando perguntados sobre como se sentiam quando se deparavam com uma nota baixa numa prova significativa do semestre: *“Assim, no início eu fico meio triste, mas depois eu fico normal. [...] “Como é que eu fui errar aqui, hein? Sou muito boba” (Alice, 10 anos, autoconceito típico).* Apesar da diversidade de respostas, independente da valoração do autoconceito, como podemos vê no relato de Alice, pairaram sentimentos de tristeza, medo, inseguranças, ansiedade mediados por fatores externos, como o castigo, envolvendo a retirada do celular ou isolamento, a reprovação dos pais, ou repetir de ano, implicando em se inserir numa nova turma, numa nova dinâmica, até numa nova escola, e em consonância com os achados de Muniz e Fernandes (2013).

O caso de Paula (10 anos, autoconceito positivo) se diferenciou dos outros, pois ela apresentou um autoconceito positivo na nossa classificação, porém, podemos observar que diferente dos outros que apresentam

medo da reprovação, fazendo referência as suas incapacidades e tristeza, na maneira como lidam com o erro, para Paula a sua questão central era a preocupação com castigo que o define como “solitário”. Sobre o passava na sua cabeça quando via uma nota baixa: “(Fico) Preocupada. [...] Se eu tirar nota ruim, minha mãe vai tirar meu celular de mim, e vou ficar de castigo. [...] (Sobre como se sente de castigo) Solitária”.

Sua experiência com o castigo promovido pelos pais aparentou ter lhe deixado marcas, mesmo assim, ela lidava consigo mesmo em relação ao erro e as reprovações de maneira funcional, saudável, em consonância com o resultado do seu autoconceito, que é positivo. A sua dificuldade em relação ao erro era contextual, devido ao ambiente familiar, e não na forma como se enxergava e enfrentava os desafios.

Enquanto isso, Júlia (10 anos, autoconceito baixo), Alina (10 anos, autoconceito negativo) e Mera (10 anos, autoconceito típico), apresentaram nos seus discursos o sentimento de insuficiência, de não serem capazes e não terem confiança em suas capacidades. Elas descreveram: “Eu me sinto triste e meio que é insuficiente para tirar uma nota de 8 para cima. [...] Eu consigo (tirar notas acima de 8), é que às vezes tipo eu não sinto confiante nas próximas notas” (Júlia, 10 anos, autoconceito baixo); “(Quando vê nota baixa pensa) Eu vou reprovar. [...] Eu consigo (não reprovar). Só que aí eu acho que eu não vou conseguir” (Mera, 10 anos, autoconceito típico) e “Eu fico com muito medo da minha mãe me bater. Só que ela não me bate, é psicológico. Fico muito medo dela me bater, só que ela não me bate” (Alina, 10 anos, autoconceito negativo).

De acordo com suas posições na escala de autoconceito, esse padrão de resposta é coerente e esperado, apontando uma oscilação de recursos internos para lidar com os erros, desapontamentos e a reprovação afetando a valorização de si (MUNIZ; FERNANDES, 2016).

Foi notável o peso do castigo na formação desses estudantes como pessoas, o erro não era visto como parte do processo de aprendizagem, ou como indicador de onde precisavam se dedicar mais ou necessitavam de suporte, mas como uma situação que precisava ser corrigida, e a punição seja privativa ou física entrava como reforço (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Essa visão organiza todo o nosso sistema educacional e a dinâmica familiar tradicional afetando a construção da identidade dos nossos escolares.

O relato de Mariana (10 anos, autoconceito negativo) nos chamou atenção, não só pelo medo do castigo que também está presente na

fala dos colegas, porém, a confusão que expressava sobre o enfrentamento, fazendo referência à essa falta de recursos internos já mencionados:

Eu fico com medo, minha mãe não gosta que eu tire notas assim, eu fico com medo. E às vezes já tirei várias notas baixas, e minha mãe sempre me colocava de castigo, mas eu fico com medo. [...] (Me sinto) Sozinha. [...] Eu não sei o que fazer, eu fico meio confusa.

Ainda que elenque posteriormente estratégias de enfrentamento, como o estudo sistemático nas entrevistas, o sentimento de desamparo no *“eu não sei o que fazer, eu fico meio confusa”* marca seu relato.

Piers e Herzberg (2002) apresentaram correlação entre este sentimento e o autoconceito negativo, como também em relação à depressão, comportamentos mal adaptativos, hipervigilância e rememoração de traumas, assim como, ao baixo desempenho acadêmico, nesta pesquisa expressada pelas reprovações, e recuperações na escola. Ressaltando, que Mariana apresentou o conceito negativo mais baixo de toda a turma, indicando a importância de um suporte psicológico.

O roteiro de entrevista questionava também sobre como se sentiam ao serem corrigidos, outra alusão ao erro escolar, muito praticado pelos professores e pais. Renata (10 anos, autoconceito positivo) apresentou uma apreensão dessa dinâmica coerente com sua percepção positiva de si, trazendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem, do desenvolvimento humano (LUCKESI, 1998). Assim, corroborando com a hipótese do estudo, no entanto, sem deixar de apresentar os elementos como a vergonha no seu relato, que faz parte desse sistema de correção vigente na educação, onde acaba expondo, ou diminuindo os sujeitos. Ela relatou: *“Eu fico meio sei lá não me sinto muito bem quando eu erro as coisas, por que tipo eu sou muito inteligente, aí quando eu erro eu faço “poxa estava tão fácil e eu errei”, aí eu volto tudo de novo, acertar novo”*.

Por outro lado, Júlia (10 anos, autoconceito negativo) expressou lidar com normalidade ao ato de ser corrigida, *“Eu me sinto normal, todo mundo erra, uma criança erra também. Eu fico com vergonha, mas nada acontece”*, sem deixar de apresentar o sentimento de vergonha, comum nesse contexto como já discutido, e enfrentando de maneira similar à Renata (10 anos, autoconceito positivo), porém, Júlia estava no grupo oposto, com autoconceito negativo. Este contraste das repostas em relação ao autoconceito dos participantes, reforça a complexidade do fenômeno e de sua apreensão, visto que os sujeitos podem apresentar

melhor e mais positiva percepção de si em algumas dimensões, mas não em outras (PIER; HERZBERG, 2002; VEIGA, 2006; MUNIZ; FERNANDEZ, 2016). No entanto, nosso foco de análise foi o autoconceito geral.

Enquanto isso, Alina (10 anos, autoconceito negativo), apresentou sintomas de sudorese, diante de uma condição física, a distonia, e dificuldade de se expressar que lhe servem de indicadores do seu nervosismo ao ser colocada numa situação de exposição, fadada a não dá conta do que lhe é exigido, levando ao clássico erro. Como relata:

Eu fico nervosa, minha mão começa a suar, eu tenho distonia, fico nervosa e começo a suar, mas eu consigo. [...] (Quando a professora lhe pergunta algo) Assim eu fico um pouquinho nervosa, mas não é medo. Eu só tenho medo de errar, entendeu? [...] Eu não consigo botar tudo para fora, aí eu falo devagarzinho.

Sobre como os estudantes se descreveram nessa posição, em sua maioria eles se atentaram às dimensões comportamentais, e não intelectuais, sugerindo que as escolas têm falhado em valorizar os escolares como sujeitos de potenciais, de conhecimentos válidos e valorizados, como visto também na pesquisa de Oliveira (1993). A seguir alguns relatos:

(Renata, 10 anos, autoconceito positivo):

Eu sou aquele de tipo de aluna que fala muito, que brinca demais, tipo eu tenho vários amigos em sala de aula, eu converso com eles, tiro onda, é muito engraçado, eu gosto deles, por isso, que a gente um grupo na escola. Eu sou uma aluna competitiva, que fala com todo mundo, mas que quero ser tipo a melhor em tudo, eu sou popular na escola. Aí eu queria ser a melhor em tudo, em tudo mesmo, ser a melhor em matemática, essas coisas. Eu sou uma aluna exemplar, sou uma boa aluna, mas também gosto de conversar, e sou inteligente.

(Joana, 10 anos, autoconceito positivo):

Eu converso demais, mas faço todas as tarefas.

Eu também me acho um pouco feliz, eu não vou mentir às vezes eu perturbo na sala, quase toda criança lá na sala faz isso. Também levo algumas reclamações de tia Ana.

(Alina, 10 anos, autoconceito negativo):

Eu sou uma aluna extrovertida, eu falo muito, às vezes eu respondo à tia por questões de raiva, e às vezes eu brigo muito com os outros.

(Mera, 10 anos, autoconceito típico):

Eu acho assim, eu não sou muito inteligente, muito inteligente. Eu acho legais meus amigos, eles gostam muito de mim.

Nem eu sei, não sei se aperreio ou se

sou quietinha, acho que os dois. Tem dia que eu converso demais. Eu sou uma aluna que estuda também, às vezes brinca na sala, às vezes a professora reclama quando bagunça na sala às vezes, às vezes minha mãe vem na escola saber como eu tô, às vezes que tô péssima nas matérias.

(Thiago, 10 anos, autoconceito típico):

Olha, sozinho sou um aluno quieto, mas quando tô em grupo, eu sou outra pessoa.

Em que sentido?

Sentido de eu ficar perturbando muito.

Observamos que especialmente os estudantes com autoconceito negativo e típico prioritariamente fizeram referências aos seus comportamentos em sala, transgressões e perturbações do clima da aula. Enquanto, o grupo com autoconceito positivo também fizeram essas menções, porém, encontramos elementos como a felicidade, a inteligência, o reconhecimento das dificuldades na compreensão dos conteúdos nos relatos. Renata, por exemplo, se considerava uma aluna exemplar, flexibilizando o conceito ao mencionar que também conversa em sala de aula, apontado de forma negativa pelos colegas. Esses contrastes reforçam as posições nos grupos dos nossos participantes, somando aos resultados obtidos com a Escala de Autoconceito de Piers-Harris II.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, nossos dados apontaram que as crianças com autoconceitos positivos de si, conseguem se perceber como inteligentes, confiantes nos seus desempenhos, compreendem o erro como parte do processo de aprendizagem, e conseguem lidar com o fracasso de maneira menos culposa, apesar de ainda sentirem o peso dos mecanismos dos heterocastigos e da autopunição promovidos pela escola, pelos professores, colegas e responsáveis (LUCKESI, 1998). Por outro lado, as crianças com autoconceitos negativos e típicos parecem lidar com o erro de maneira mais traumática, culposa, vergonhosa, dificultando a criação estratégias de enfrentamento, e de se enxergarem como inteligentes, capazes, como vimos nas descrições de como se enxergam como alunos. Confirmando assim, as hipóteses do estudo.

A pesquisa teve por objetivo “dá um ponta pé” para os estudos correlacionados do autoconceito e a percepção do erro

nos campos da Psicopedagogia, Psicologia e Pedagogia. A construção dos dados reforça a necessidade de tomar o fenômeno em questão como um construto significativo para a construção da identidade dos escolares, e das pessoas. O autoconceito positivo possibilita melhores recursos internos para o enfrentamento de obstáculos, estimulando a criatividade, e a confiança para a exploração do meio. No nosso caso, para o desbravamento de todo o corpo teórico e metodológico que é fornecido na escola. Aprender sem medo e vergonha são mais produtivos!

Estes apontamentos também geram críticas sobre como a escola e os professores nas abordagens “tradicionais” do ensino, estão pecando em fornecer um ambiente seguro, positivo e exploratório de conhecimento para nossos estudantes (SILVA, 2008). E nessa relação direta entre a escola- família, vemos os desdobramentos do erro produzido contexto escolar na dinâmica familiar. O medo do castigo fornecido pelos responsáveis é mais significativo que medo de não compreender o que foi transmitido em sala, porém, são esses conhecimentos dos espaços de aprendizagem que os darão subsídios para enfrentar o mundo.

O presente estudo possui limitações, as quais convêm refletir. Os dados foram produzidos em apenas uma instituição de ensino, e em uma turma, com uma amostra de 22 estudantes, limitando a relevância dos dados que não podem ser generalizados para uma população. Por fim, sugerimos para futuras investigações, estudos comparativos sobre prevalência entre sexo, idade, nível de escolaridade, correlacionados ao fracasso escolar, estilos parentais e estilo/abordagem didática da escola e do professor. Seria interessante também, comparar os níveis de vergonha em relação ao autoconceitos dos estudantes, e a dimensão comportamental.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, R.; MATOS, M. Desporto aventura e autoestima nos adolescentes, em meio escolar. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.3, n.1, p. 33–46, 2003.
- BLANCHET, A.; GOTMAN, A. **A enquete e seus métodos: a entrevista**. Paris: Editions Nathan, 1992.
- CIA, F.; BARHAM, E. J.; FONTAINE, A. M. G. V. Desempenho acadêmico e autoconceito de escolares: contribuições do envolvimento paterno. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 29, n. 4, p. 461-470, Dec. 2012.

CLARETO, S. M.; SILVA, A. A. Quanto de Inusitado Guarda uma Sala de Aula de Matemática? Aprendizagens e erro. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 926-938, 2016.

FORMIGA, N. S. O tipo de orientação cultural e sua influência sobre os indicadores do rendimento escolar. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 6, n.1, p. 13-29, 2004.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GASPAROTTO, G. S. et al . O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com desempenho acadêmico: Uma revisão sistemática. **Rev. Port. de Educação**, v. 31, n. 1, p. 21-37, 2018.

GOMES, J. ; CAMINHA, J. O. Guião para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Ensaio**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

LUCKESI, C. C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. São Paulo: FDE, 1998.

MARKUS, H.; WURF, E. The dynamic self-concept: A social Psychological perspective. **Annual Review of Psychology**, v.51, n. 4, p. 858-856, 1986.

MENDES, A. R. et al. Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. In: **IX ANPEDSUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, n. 13, 2013.

MUNIZ, M.; FERNANDES, D. C. Autoconceito e ansiedade escolar: um estudo com alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 427- 436, 2016.


OLIVEIRA, I. M. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: Ana Luiza B. Smolka; Maria Cecília R. de Góes. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 1ªed.Campinas: Papirus, 1993, v. 1, p. 153-177.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 24 ed., 1999.

PIERS, E. V.; HERZBERG, D. S. **Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale** (2ª Ed.). Wilshire Boulevard, CA: Western Psychological Services, 2002.

SILVA, E. M. D. A virtude do erro uma visão construtiva da avaliação. **Rev. Estudos em Avaliação Educacional**, v. 39, n. 19, 2008.

STEVANATO, I. S. et al. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, 2003.



VEIGA, F. H. Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2). **Psicologia e Educação**, v. 5, n. 1, p. 39-48, 2006.

ZAMBON, M. P.; ROSE, T. M. S. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 965- 980, 2012.